

**Maria de Fátima Moreira Castanheira, nº38715**

## **Dissertação de Mestrado**

**O efeito de uma formação para professores sobre competências socioemocionais em crianças no clima emocional, na inteligência emocional e na relação aluno-professor**

**Orientação:** Professora Doutora Ana Xavier e Professora Doutora Paula Vagos

**Ano letivo:** 2021/2022



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Do conhecimento à prática.

IMP.GE.72.1

Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde

Maria de Fátima Moreira Castanheira







Maria de Fátima Moreira Castanheira, nº38715

**O efeito de uma formação para professores sobre  
competências socioemocionais em crianças no clima  
emocional, na inteligência emocional e na relação  
aluno-professor**

Dissertação do Mestrado apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, realizada sob orientação da Professora Doutora Ana Xavier e da Professora Doutora Paula Vagos.

Outubro, 2022



## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é um marco importante na minha vida. Por isso, faz-me todo o sentido deixar uma nota de agradecimento e dedicação da presente Dissertação a todos aqueles ao longo da minha formação académica foram o meu alicerce para a sua feliz concretização.

Às minhas Orientadoras da Dissertação, Professora Doutora Ana Xavier e Professora Doutora Paula Vagos, agradeço a forma envolvente como me orientaram até aos sentimentos de concretização pela conclusão do processo de investigação. Quer isto dizer, obrigada pela disponibilidade, interesse, compreensão, apoio, partilha e orientação. Obrigada por terem acreditado em mim desde o início e por me terem feito, em todos os momentos, sonhar, acreditar, lutar e crescer. Foi um prazer ser vossa orientanda!

Aos Docentes que me acompanharam na Licenciatura e Mestrado, agradeço todas as aprendizagens, desde as profissionais às pessoais.

Aos meus pais, agradeço todos os olhares, gestos e palavras de amor. Nunca teria alcançado também este objetivo se não vos tivesse como âncoras. É um privilégio ser vossa filha!

Ao meu namorado, obrigada por fazeres do meu projeto de vida também o teu!

Aos Docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, agradeço a participação nesta investigação. Sem o vosso envolvimento esta investigação não se concretizaria.

Por fim, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para este passo tão importante na minha vida pessoal e profissional.

A todos, o meu mais profundo agradecimento!

*“Não podemos construir o futuro para a nossa juventude, mas podemos construir juventude para o nosso futuro.”*

Franklin D. Roosevelt

## RESUMO

A literatura sobre a Aprendizagem Socioemocional tem mostrado efeitos positivos dos programas em contexto escolar nas dimensões académica, cognitiva, social, emocional e saúde mental dos alunos. No entanto, a confrontação com resultados modestos destaca a importância do envolvimento dos professores no desenvolvimento das competências socioemocionais nos seus alunos. O presente estudo teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar o impacto de uma formação para professores sobre a promoção de competências socioemocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico na percepção dos professores sobre o clima emocional no contexto escolar, as competências de inteligência emocional e a relação aluno-professor. Trata-se de um estudo empírico de natureza quase-experimental de medidas repetidas (pré, pós-formação e *follow up* de 1 mês). Foi recolhida uma amostra de 21 professoras com idades compreendidas entre os 29 e os 65 anos ( $M = 44.48$ ,  $DP = 7.63$ ), com uma média de experiência profissional de 17.62 anos ( $DP = 9.70$ ). Foram usados instrumentos de autorrelato que pretendiam avaliar a percepção do clima emocional no trabalho (segurança, ameaça, procura), a inteligência emocional (perceber e compreender emoções, expressar e clarificar emoções, gerir e regular emoções) e a percepção da relação aluno-professor (proximidade, conflito). Estes dados quantitativos foram complementados com dados qualitativos através dos portefólios elaborados pelas professoras no âmbito da formação. Os resultados das diferenças entre pré e pós-formação mostraram aumento na percepção de expressar e clarificar emoções, e de conflito na relação aluno-professor. A análise qualitativa dos portefólios compreende as três categorias pré-definidas: Perceber e Compreender Emoções; Expressar e Clarificar Emoções; e Gerir e Regular Emoções. Estes resultados encorajam a continuidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento de formações para professores sobre as competências socioemocionais.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Socioemocional; Formação de Professores; Relação Aluno-Professor; Clima Emocional; Inteligência Emocional

## ABSTRACT

The literature on Social and Emotional Learning has shown positive effects of school-based programmes on students' academic, cognitive, social, emotional and mental health dimensions. However, the confrontation with modest results highlights the significance of teachers' involvement in developing social and emotional skills in their students. The present study aimed to develop, implement and evaluate the impact of a teacher training course on the promotion of social and emotional skills in primary school children on teachers' perceptions of the emotional climate in the school context, emotional intelligence skills and the student-teacher relationship. This is an empirical semi-experimental study of repeated measures (pre-training, post-training and 1-month follow-up). A sample of 21 female teachers aged between 29 and 65 years ( $M = 44.48$ ,  $SD = 7.63$ ), with a mean professional experience of 17.62 years ( $SD = 9.70$ ) was collected. Self-report instruments were used to assess the perception of the emotional climate at work (safety, threat, demand), emotional intelligence (perceiving and understanding emotions, expressing and clarifying emotions, managing and regulating emotions) and the perception of the student-teacher relationship (closeness, conflict). These quantitative data were complemented with qualitative data through the portfolios developed by the teachers during the training. The results of the differences between pre- and post-training showed an increase in the perception of expressing and clarifying emotions, and of conflict in the student-teacher relationship. The qualitative analysis of the portfolios included the three pre-defined categories: Understanding Emotions; Expressing and Clarifying Emotions; and Managing and Regulating Emotions. These results encourage the further development and improvement of teacher training on social and emotional competencies.

**Keywords:** Socioemotional Learning; Teacher training; Student -Teacher Relationship; Emotional Climate; Emotional Intelligence

## **ÍNDICE**

INTRODUÇÃO.....	<b>8</b>
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	<b>10</b>
METODOLOGIA .....	<b>10</b>
Participantes .....	<b>15</b>
Instrumentos .....	<b>15</b>
PROCEDIMENTOS .....	<b>18</b>
Amostragem.....	<b>18</b>
Procedimentos metodológicos .....	<b>19</b>
Procedimentos estatísticos.....	<b>19</b>
ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	<b>20</b>
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	<b>25</b>
CONCLUSÃO .....	<b>30</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	<b>31</b>
ANEXOS .....	<b>36</b>

## LISTA DE SIGLAS

- ASE** *Aprendizagem Socioemocional*
- ECOS** Escala de Clima Emocional em Organizações
- IE** *Inteligência Emocional*
- QIEP** Questionário de Inteligência Emocional para
- SPSS** *IBM Statistical Package for the Social Sciences, versão 27*
- STRS-SF** Escala de Relacionamento Aluno-Professor – Versão Reduzida



## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1.** *Medidas descritivas do pré-formação, pós-formação e follow-up numa amostra de professoras do 1º ciclo do ensino básico*

## INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado, sob orientação institucional da Professora Doutora Ana Xavier e da Professora Doutora Paula Vagos é um dos elementos integrantes do último ano do 2º Ciclo de estudos em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Esta Dissertação resulta da atividade de investigação desenvolvida ao longo do ano letivo 2021/2022, sustentada continuamente nas sessões da Unidade Curricular Dissertação e nos momentos de apresentação da evolução do trabalho, particularmente a participação no XIII Encontro Científico “Troca de ideias entre mestres a meio caminho do mestrado” promovido pela UPT. A acrescentar, o trabalho desenvolvido permitiu a participação, com a apresentação em formato Poster, no 12.º Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente, intitulado "Ecossistemas de bem-estar e aprendizagem" (cf. Anexo 2).

Estudos reportam o impacto positivo de programas direcionados para a Aprendizagem Socioemocional (ASE) em crianças em contexto escolar nas dimensões académica, cognitiva, social, emocional e saúde mental (Barckett et al., 2012; Bowels et al., 2017; Coelho et al., 2016; Costa & Faria, 2013; DGS, 2019; Jones & Boufard, 2012; Payton et al., 2008; Raimundo & Pinto, 2016; Rodrigues et al., 2020). No entanto, o impacto destes programas fica aquém do esperado, pela insuficiente operacionalização das aprendizagens, pela ausência de planeamento curricular, pela inadequação da cultura escolar e pela limitação financeira. Vários estudos que reportam a eficácia dos programas levantam consecutivamente questões sobre o papel dos professores no desenvolvimento de competências socioemocionais nos seus alunos (Coelho et al. 2016; Corcoran & O’Flaherty, 2022; Harlacher & Merrell, 2010; Marques et al., 2019). A escassez de investigação nacional e internacional que responda às questões levantadas orientou os objetivos da presente dissertação. A presente dissertação teve como objetivo desenvolver e implementar uma formação para professores sobre a promoção de competências socioemocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico, a fim de avaliar o seu impacto ao longo do tempo na perceção dos professores sobre o clima emocional no contexto escolar, as competências de inteligência emocional (IE) e a relação aluno-professor.

A metodologia do presente estudo seguiu um tipo de investigação mista (i.e., quantitativa e qualitativa), de natureza quase-experimental, com avaliação dos mesmos participantes em três momentos (pré-intervenção, pós-intervenção e *follow-up* de 1 mês). Os dados quantitativos recolhidos foram alvo de análise estatística e os dados qualitativos de análise de conteúdo.

Relativamente à estrutura do presente documento, esta encontra-se intencionalmente disposta para dar a conhecer o processo de investigação desenvolvido. Assim, encontra-se seccionada em 5 grandes tópicos. Primeiramente, é apresentado um Enquadramento Teórico, que procura apresentar de forma sintetizada a literatura atual sobre os construtos desta dissertação, seguido de uma explicitação dos objetivos da investigação e respetivas hipóteses. Seguidamente, é apresentada a Metodologia utilizada, que contempla a Caracterização dos Participantes, os Instrumentos Administrados e os Procedimentos do Estudo (mais concretamente, Procedimentos de Amostragem, Procedimentos Metodológicos e Procedimentos Estatísticos). Depois, são reportados os principais Resultados obtidos das análises efetuadas. Imediatamente a seguir, uma Discussão dos Resultados, resultado da confrontação dos resultados com a literatura. Finalmente, uma breve Conclusão do estudo, onde são expostas limitações do mesmo, sugestões para estudos futuros e uma perspetiva pessoal sobre o desenvolvimento da dissertação.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Psicologia, enquanto área científica, reconhece o desenvolvimento de competências sociais e emocionais como a base de uma vida totalmente integrada. É a partir destas competências que o indivíduo se torna capaz de responder aos múltiplos desafios diários que requerem autorregulação emocional para participação social (Costa & Faria, 2013; Raimundo & Pinto, 2016). A educação social e emocional é um processo educativo ininterrupto que acontece em vários contextos e tem como finalidade o desenvolvimento humano (Alzina, 2005; Raimundo & Pinto, 2016). Numa sociedade progressivamente mais complexa e exigente, preparar crianças para serem bem-sucedidas na vida, requer uma educação ampla e equilibrada (Costa & Faria, 2013; Payton et al., 2008; Rodrigues et al., 2020). O desenvolvimento de competências socioemocionais começa nos primeiros anos de vida, com a família como primeiro espaço de referência (Jones & Boufard, 2012; Rodrigues et al., 2020). Em idade pré-escolar ou escolar, quando a família deixa de ser a única fonte de ligação da criança com o mundo externo, automaticamente novos relacionamentos são estabelecidos (Rodrigues et al., 2020). Família e escola assumem, nesta fase, um papel significativo na vida da criança. Nestes contextos é importante que os agentes educativos identifiquem e implementem de forma efetiva abordagens que promovam o desenvolvimento físico, social, psicológico e cognitivo das crianças (Payton et al., 2008).

Os relacionamentos são o solo no qual as competências socioemocionais das crianças se desenvolvem (Jones & Boufard, 2012). A qualidade das interações em idade precoce é crucial para aquisições básicas de saúde. A saúde mental, à luz da evidência científica atual, é uma das maiores preocupações da saúde pública a nível mundial, o que tem levado à procura de respostas para minimizar a prevalência de problemas do foro psicológico (Coelho et al., 2016; DSG, 2019; SNS, 2022). Com efeito, nos últimos anos, as comunidades científicas e educativas têm dirigido os seus esforços para a promoção do desenvolvimento socioemocional em contexto escolar (DGS, 2019). Exemplo desses esforços, é o modelo *Social and Emotional Learning* (SEL), desenvolvido nos Estados Unidos pelo *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – CASEL (Bowels et al., 2017; Coelho et al., 2016). *Social and Emotional Learning* ou Aprendizagem Socioemocional (ASE) é um modelo cuja tipologia de atividades permite a aquisição e aplicação gradual de competências (autoconsciência, consciência social, autocontrolo, competências relacionais e tomada de decisão responsável), que promovem a atuação interrelacionada de capacidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais ao bem-estar do indivíduo (Bowels et al., 2017; Coelho et al., 2016; Costa & Faria, 2013; DGS, 2016; DGS, 2019; Jones & Boufard,

2012). A investigação científica nacional e internacional, debruçada conscientemente sobre a ASE, suporta o seu papel transversal a diferentes contextos, ao longo da vida e transgeracional (Raimundo & Pinto, 2016).

As escolas são o coração de uma comunidade e sinónimo de aprendizagem. Ne-las é exercida sobre cada criança uma importante influência em termos de socialização, pois cada uma é colocada diariamente perante desafios cognitivos, sociais e emocionais (Raimundo & Pinto, 2016). Décadas de investigação acumulam evidências do efeito positivo nos alunos a médio e longo prazo dos programas de prevenção em contexto escolar que se baseiam no modelo supra descrito, particularmente nas dimensões académica, social e emocional (Barckett et al., 2012). Pelo aumento da motivação para aprender, do sentimento de pertença, do compromisso com a escola, de comportamentos pró-sociais, do autoconceito e da autoimagem positiva, do bem-estar e do rendimento académico; e pela redução do abandono escolar, do insucesso escolar, de problemas de saúde mental (e.g., ansiedade, depressão e *stress*), de problemas de comportamento e de comportamentos de risco (e.g., impulsividade, violência, *bullying*, crime e abuso de álcool e drogas), a ASE no ambiente escolar parece promissora para os alunos (Bowels et al., 2017; Coelho et al., 2016; Costa & Faria, 2013; DGS, 2019; Jones & Boufard, 2012; Payton et al., 2008; Rodrigues et al., 2020). A escola surge, por isto, como parceira fundamental da saúde, na medida em que se infere que competências escolares e socioemocionais são interdependentes e indissociáveis (Coelho et al., 2016; Rodrigues et al., 2020). Cientes do impacto de práticas socioemocionais, cientistas sociais, educadores e pais reconhecem que a agenda educacional deve ser também direcionada para o desenvolvimento de competências emocionais e cívicas (Barckett et al., 2012; Coelho et al., 2016; Costa & Faria, 2013; Durlak & DuPre, 2008; Jennings & Greenberg, 2009; Raimundo & Pinto, 2016; Welford & Langmead, 2015).

CASEL informa que tal como as competências académicas, as competências sociais e emocionais desenvolvem-se de forma contínua e cumulativa, pelo que devem ser continuamente promovidas (Coelho et al., 2016). Porém, os programas raramente são introduzidos nas salas de aula de maneira significativa, sustentada e incorporada nas interações do quotidiano dos alunos; pelo contrário, geralmente assumem a forma de aulas curtas (30 minutos), implementadas semanal ou quinzenalmente (Jones & Boufard, 2012). A literatura aponta para a insuficiente operacionalização das aprendizagens, a ausência de planeamento curricular a longo prazo, a dificuldade em encontrar blocos temporais alargados para dedicação à ASE, a cultura escolar, a inadequação das infraestruturas escolares para a realização das atividades, as limitações na avaliação dos resultados dos programas e os baixos níveis de financiamento como

justificativas para o impacto reduzido dos programas, mesmo para as intervenções mais prometedoras (Costa & Faria, 2013). Estudos que atestam a eficácia de programas de ASE em alunos, levantam questões sobre o papel dos professores nestes programas, como forma de aumentar a fidelidade e eficácia dos mesmos (Coelho et al., 2016; Harlacher & Merrell, 2010; Marques et al., 2019). No entanto, a grande maioria dos estudos encontrados na literatura que envolvem o professor e ASE, orientam-se para a perceção destes agentes educativos sobre os programas de ASE que têm como público-alvo os alunos (Durlak & DuPre, 2008; Marques et al., 2019; Raimundo & Pinto, 2016).

No ambiente escolar, o professor é o agente educativo mais ativo. É percebido pela sociedade como modelo de comportamento social e emocional desejado e diariamente é confrontado com diversos desafios (e.g., morais, sociais e emocionais) (Corcoran & O’Flaherty, 2022). Na perspetiva da sociedade, os professores têm obrigação de se saber gerir emocionalmente, saber gerir os seus alunos e ainda ensinar (Jennings & Greenberg, 2009). Por razões como esta, a profissão de professor é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais stressantes (Marques et al., 2019). A profissão apresenta riscos particulares para a saúde física e mental (e.g., *stress*, *burnout*) do profissional, que se repercute nas práticas educativas e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos (Jones & Boufard, 2012). Um estudo realizado em Portugal revela que 75% dos docentes apresentam altos níveis de *burnout* e 84% destes profissionais manifestam vontade de abandonar o exercício profissional (Matos et al., 2021). Perante esta problemática, vários têm sido os esforços para identificar e aumentar os fatores de proteção que reforçam os recursos cognitivos dos professores para que possam lidar com situações potencialmente desafiadoras de modo positivo e eficiente (Marques et al., 2019; Raimundo & Pinto, 2016; SNS, 2017, 2022). A promoção de competências socioemocionais nos professores surge na literatura como um dos principais fatores de proteção de que os professores e alunos podem beneficiar, uma vez que são cruciais para a gestão da sala de aula e para o clima da mesma, duas características fundamentais para a eficácia do ensino (Coelho et al., 2016; Oliveira et al., 2021).

Os professores têm um contributo notável no desenvolvimento dos seus alunos, na medida em que para além de agentes facilitadores das aprendizagens académicas, também os influenciam através da forma como ensinam, se relacionam e modelam as competências sociais e emocionais na sala de aula (Ee & Cheng, 2013). Estudos mostram que os professores que não possuem recurso para gerir com eficácia os desafios da docência, recorrem, tipicamente, a respostas reativas e punitivas que deterioram o clima emocional em sala de aula, instigando comportamentos problemáticos que con-

tribuem para um ciclo autossustentado de perturbação na sala de aula (Ee & Cheng, 2013; Jennings & Greenberg, 2009; Matos et al., 2021). Por sua vez, professores social e emocionalmente competentes avaliam-se (e.g., emoções, padrões emocionais, competências e fraquezas) de forma realista (autoconsciência); regulam os seus sentimentos e comportamentos de forma adequada (autogestão), bem como os dos outros (heterogestão); são sensíveis ao outro, interpretando as pistas sociais com precisão e cautela (consciência social); são capazes de construir relacionamentos fortes e de apoio através da compreensão e cooperação e de negociar soluções para resolverem conflitos interpessoais (habilidades de relacionamento); e tomam decisões responsáveis com base numa avaliação de múltiplos fatores (tomada de decisão responsável) (Jennings & Greenberg, 2009; Payton et al., 2008). Estes professores são, por exemplo, capazes de reconhecer as emoções de um aluno individual e entender as suas avaliações cognitivas, sendo, frequentemente, eficazes na resposta às suas necessidades (Ee & Cheng, 2013; Jennings & Greenberg, 2009). Deste tipo de comportamentos resulta um clima social e emocional ideal na sala de aula e, conseqüentemente, resultados sociais, emocionais e académicos desejados (DGS, 2019; Ee & Cheng, 2013; Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012). Quando o clima em sala de aula é caracterizado por relacionamentos entre professor e aluno calorosos, respeitosos e emocionalmente apoiados, os alunos tendem a apresentar melhor desempenho académico, em parte porque estão motivados no processo de aprendizagem (Jennings & Greenberg, 2009; Poulou, 2017). Estudos revelam que as abordagens preventivas multinível, i.e., que envolvem toda a comunidade educativa são as que demonstram maiores benefícios socioemocionais para os alunos (Ee & Cheng, 2013; Jones & Bouffard, 2012; Marques et al., 2019; Raimundo & Pinto, 2016; Verseveld et al., 2019). Para o professor, um clima emocional saudável reforça o prazer pelo ensino, melhora a eficácia e aumenta o compromisso com a profissão, gerando um ciclo de *feedback* positivo que previne a exaustão do professor e otimiza o potencial dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009). Em suma, as competências socioemocionais podem auxiliar positivamente professores e alunos na gestão deles próprios, dos seus relacionamentos e do seu trabalho.

Apesar do reconhecimento do importante papel que os professores desempenham na sociedade, são poucos os estudos que os incluem como parte integrante e explícita de programas de intervenção (Verseveld et al., 2019). Aber, Jones e Brown (2003) na sua investigação quase experimental do Programa Resolução Criativa de Conflitos, verificaram que alunos, cujos professores tiveram treino sobre o programa e que promoveram ASE nas aulas, obtiveram resultados comportamentais mais positivos em comparação com alunos cujos professores ensinaram ASE em poucas ou ne-

nhuma aula. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Reyes e seus colaboradores (Reyes et al., 2012). Particularmente, para os professores, quando são diretamente envolvidos e/ou recebem treino sobre a ASE, os estudos reportam efeitos positivos nas dimensões competências socioemocionais, bem-estar, saúde mental, realização profissional, clima escolar e eficácia do ensino (Marques et al., 2019). (para revisão mais detalhada cf. Marques et al., 2019). Em suma, as intervenções baseadas na ASE para professores parecem desempenhar um papel fundamental, uma vez que os ajudam a lidar de uma forma mais competente com a exigência do trabalho que desempenham, promovendo um clima emocional mais saudável em sala de aula e melhores aprendizagens sociais, emocionais e académicas (Oliveira et al., 2021). Embora os professores já sejam responsáveis pela implementação de alguns programas de promoção de competências socioemocionais em crianças (Poulou, 2017; Carvalho et al., 2017), são ainda escassos os estudos que analisem a perceção dos professores sobre a sua inteligência emocional (IE), competências socioemocionais e relação aluno-professor. Quer a escassez de programas de ASE tendo como público-alvo os professores, quer a heterogeneidade dos programas existentes em termos de duração e estratégias, parecem limitar o estabelecimento de diretrizes para o desenvolvimento de uma intervenção verdadeiramente eficaz (Marques et al., 2019; Oliveira et al., 2021).

Em Portugal o número de programas e teses de doutoramento no âmbito da ASE reflete o crescente interesse pela área. Destes, apenas os programas contínuos, financiados por instituições públicas ou privadas, como o Crescer a Brincar (Moreira, Crusellas, Sá, Gomes, & Matias, 2010), o Devagar se vai ao longe (Raimundo, 2012) e o Atitude Positiva (Coelho & Figueira, 2011), depois de vários anos de aplicação se encontram em condições de reportar eficácia (Bowels et al., 2017). Apesar dos ganhos particularmente ao nível da Saúde Mental, tanto o programa Crescer a Brincar, como o Devagar se vai ao longe, como o programa Atitude Positiva se destinam unicamente a alunos. Com base nas evidências apresentadas urge a necessidade de psicólogos escolares incluírem, de forma explícita, os professores em programas de ASE para alunos.

O presente estudo integra-se num projeto de investigação, intitulado “O Eu e o Nós das Emoções”, que envolveu o desenvolvimento e avaliação de eficácia de um programa de competências socioemocionais para crianças do 1º ciclo de escolaridade. Como objetivo complementar, desenhou-se uma formação para professores sobre a promoção de competências socioemocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico. Assim, o presente estudo tem como objetivos gerais apresentar o desenvolvimento da formação e avaliar o impacto da mesma na perceção dos professores sobre o clima

emocional no contexto escolar, as competências de IE e a relação aluno-professor. Trata-se de um estudo de natureza quase-experimental com avaliação pré- formação, pós- formação e *follow-up* de 1 mês. Espera-se que após a formação, os professores reportem níveis mais elevados de clima emocional seguro e de vitalidade, e menor percepção de ameaça. Hipotetiza-se que, após a formação, com o aumento do conhecimento sobre o papel do professor na promoção das competências socioemocionais na interação com as crianças, os níveis de consciência /inteligência emocional/ expressão emocional aumentem. Hipotetiza-se ainda que após a formação os professores reportem níveis mais elevados de proximidade e mais baixos de conflito na relação aluno-professor. Espera-se que as mudanças hipotetizadas se possam manter ao longo do tempo. A nível qualitativo, espera-se que após a formação os professores sejam capazes de promover dentro e fora da sala de aula situações de promoção de aprendizagem socioemocional. Porque estudos anteriores mostram que a prática dos professores é largamente influenciada pelo conhecimento e experiência (Ee & Cheng, 2013; Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Bouffard, 2012; Marques et al., 2019; Matos et al., 2021; Payton et al., 2008).

## METODOLOGIA

### Participantes

A amostra quantitativa foi constituída por 21 professoras, com idades que oscilaram entre os 29 e os 65 anos ( $M = 44.48$ ,  $DP = 7.63$ ). No que respeita à formação académica, 76.2% ( $n = 16$ ) são licenciadas e 23.8% ( $n = 5$ ) são mestres. À data, a experiência profissional reportada oscilou entre 1 e 43 anos ( $M = 17.62$ ,  $DP = 9.70$ ). No presente estudo, a taxa de *dropout* do estudo rondou os 81%, i.e., de  $n$  igual a 21 no momento pré- formação para  $n = 4$  no momento *follow-up*.

A amostra qualitativa foi constituída por 12 professoras, com idades compreendidas entre os 40 e os 56 anos ( $M = 46.25$ ,  $DP = 5.17$ ). À data, a experiência profissional reportada variava entre 5 e 30 anos ( $M = 21.25$ ,  $DP = 6.21$ ). No que concerne à presença na formação, as professoras estiveram presentes em mais de metade (i.e., 6 horas) ou em todo o período da formação (i.e., 9 horas) ( $M = 8.08$ ,  $DP = 1.17$ ).

### Instrumentos

**Questionário Sociodemográfico: Questionário de Motivação, Expectativa, Frequência na Formação e a Cultura Escolar.** Para o presente estudo de investigação, foram desenvolvidas questões que avaliam a frequência em ações de formação sobre

competências socioemocionais (i.e., “*Quantas vezes já frequentou uma formação sobre aprendizagem socioemocional em crianças?*”) sendo os itens respondidos sob resposta numérica; a expectativa de ações de formações no âmbito anteriormente citado (i.e., “*Com esta formação espero melhorar as minhas competências para promover a aprendizagem socioemocional nos meus alunos.*”) sendo os itens respondidos através de uma escala *Likert* (1-Nada; 2-Pouca; 3-Neutra; 4-Bastante; 5-Muita); a motivação para as atividades desenvolvidas (i.e., “*Que importância tem para si formações focadas na aprendizagem socioemocional?*”) sendo os itens respondidos numa escala *Likert* (1-Nada; 2-Pouco; 3-Neutro; 4-Bastante; 5-Muito); e a cultura escolar (i.e., “*A cultura da escola onde leciono encoraja o desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos.*”) sendo os itens respondidos numa escala de *Likert* (1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem discordo; 4-Concordo; 5-Concordo totalmente).

**Escala de Clima Emocional em Organizações - ECOS** (Emotional Climate in Organization Scales; Versão original de Gilbert, 2009; Adaptação e validação por Albuquerque et al., 2018). Esta escala foi desenvolvida com base no modelo de sistemas de regulação de afeto proposto por Gilbert (2009) que propõe a existência de 3 sistemas principais de regulação da emoção: Ameaça, Procura e Segurança. O Sistema Focado na Ameaça tem como foco a deteção de ameaça e, conseqüentemente, a ativação de respostas defensivas para proteção de perigo que pode ser real ou imaginado. Dele faz parte a raiva, a ansiedade e o medo. O Sistema Focado na Procura tem como foco a procura de recursos, a concretização de objetivos e a satisfação de necessidades. Dele faz parte a alegria, o prazer, a determinação, a excitação e a vitalidade. O Sistema Focado na Segurança/Tranquilização tem como foco a acalmia, a tranquilidade e a segurança. Está ativado quando o indivíduo não está nem sob ameaça nem à procura de algo. O instrumento de autorrelato tem por objetivo avaliar a presença e/ou a ativação destes 3 sistemas de regulação de afeto em 3 escalas: (1) emoções; (2) necessidades; (3) motivos. Isto significa que a ECOS permite mensurar os 3 principais sistemas emocionais dentro de 3 construtos pertinentes relacionados com o bem-estar em ambientes organizacionais: clima emocional, satisfação de necessidades e motivos por detrás das ações. Cada escala constitui 15 itens, 5 para cada tipo de sistema emocional, respondidos numa escala do tipo *Likert* de 5 pontos (0 - Nunca a 4 - Sempre). No presente estudo foi apenas utilizada a escala de avaliação das emoções em contexto laboral. Resultados preliminares relativos às propriedades psicométricas das escalas sugerem que o instrumento apresenta medidas válidas e confiáveis, valores de *Alfa de Cronbach*:  $\alpha = .75$  para a subescala Ameaça;  $\alpha = .86$  para a subescala Procura; e  $\alpha = .83$  para a subescala Segurança (Albuquerque et al., 2018). No presente

estudo obtiveram-se as seguintes consistências internas no momento pré- formação e pós- formação, respetivamente:  $\alpha = .68$ ,  $\alpha = .73$  para a subescala Ameaça;  $\alpha = .64$ ,  $\alpha = .42$  para a subescala Procura; e  $\alpha = .58$ ,  $\alpha = .68$  para a subescala Segurança.

**Questionário de Inteligência Emocional para Professores - QIEP** (Versão original de Takšić, 2000; Adaptação e validação por Valente & Lourenço, 2020). O Questionário de Inteligência Emocional para Professores (QIEP) é um instrumento de autorrelato e tem por objetivo avaliar a IE em professores, tendo por base o modelo teórico de Mayer e Salovey (1990). Por IE entende-se um conjunto de habilidades mentais para reconhecer no próprio e nos outros as emoções e respetivos impactos, interpretá-las e gerir pensamentos e ações na procura de bem-estar próprio e otimizar a relação com o outro. O instrumento é constituído por um total de 45 itens que se distribuem por 3 subescalas: (1) Perceber e Compreender Emoções; (2) Expressar e Clarificar Emoções; (3) Gerir e Regular Emoções. Através de uma escala do tipo *Likert* de 6 opções (1- Nunca a 6-Sempre) os participantes devem assinalar o que melhor se adequa ao seu comportamento. Quanto à estrutura fatorial, o QIEP apresenta um coeficiente de consistência interna robusto e as diversas características psicométricas evidenciam adequada validade e fiabilidade ao nível dos itens e das respetivas dimensões. As subescalas Perceber e Compreender Emoções, Expressar e Classificar Emoções e Gerir e Regular Emoções, apresentam alfas de .86, .84 e .79, respetivamente, tendo a escala total um valor de .90 (Valente & Lourenço, 2020). No presente estudo obtiveram-se as seguintes consistências internas no momento pré- formação e pós- formação, respetivamente:  $\alpha = .85$ ,  $\alpha = .87$  para a subescala Perceber e Compreender Emoções;  $\alpha = .88$ ,  $\alpha = .84$  para a subescala Expressar e Classificar Emoções;  $\alpha = .86$ ,  $\alpha = .76$  para a subescala Gerir e Regular Emoções.

**Escala de Relacionamento Aluno-Professor – Versão Reduzida - STRS-SF** (Student-teacher Relationship Scale – Short Form (STRS-SF); Versão original de Pianta, 1992. Adaptação e validação por Patrício et al., 2015.). O instrumento é de autorrelato e tem por objetivo avaliar a visão dos professores sobre a qualidade do seu relacionamento com alunos, utilizando indicadores de Conflito e Proximidade na relação. O Conflito diz respeito ao grau em que os professores percebem características negativas nas interações. A Proximidade diz respeito ao grau em que os professores percebem características positivas. A escala é composta por um total de 15 itens, dos quais 7 itens avaliam proximidade e 8 itens avaliam o conflito na relação aluno-professor. Para cada item, o professor, numa escala do tipo *Likert*, avalia o grau em que o item se aplica ao seu relacionamento com os alunos (1-Definitivamente não se aplica a 5-Definitivamente se aplica). As subescalas Conflito e Proximidade apresentam alfas de .87 e .86, respetivamente (Patrício et al., 2015). No presente estudo obtiveram-se as

seguintes consistências internas no momento pré-formação e pós-formação, respetivamente:  $\alpha = .86$ ,  $\alpha = .89$  para a subescala Conflito;  $\alpha = .71$ ,  $\alpha = .86$  para a subescala Proximidade.

**Portefólio Individual** O Portefólio construído individualmente por cada participante foi o elemento que fundamentou o método qualitativo. Em formato livre e extensão máxima de 10 páginas, cada participante apresentou um ou mais casos de situações reais onde existiu expressão/vivência emocional por parte das crianças em contexto escolar e descreveu um plano de ação de gestão de conflito.

## Procedimentos

### Amostragem

O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação mais amplo, intitulado “O Eu e o Nós das Emoções” financiado pelas Academias Gulbenkian do Conhecimento 2020, pelo que tem aprovação pela Comissão de Ética da Universidade Portuguesa Infante D. Henrique. Adicionalmente, a formação para professores foi apreciada e aprovada pela Formação ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua com número de registo CCPFC/ACC-114242/22. Após obtida esta autorização e acreditação, a Formação foi divulgada através das redes sociais (e.g., *Facebook*), de correio eletrónico e de uma ação de sensibilização de curta duração online junto de vários estabelecimentos de ensino parceiros do projeto de investigação “O Eu e o Nós das Emoções”. Assim, o método de amostragem adotado foi o método não probabilístico de conveniência.

Para a definição da amostra foram considerados os seguintes critérios de inclusão: (1) lecionar a crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico; (2) ser professor titular de turma; (3) exercer funções em instituições públicas e privadas da região norte do país; (4) disponibilidade para participação na formação.

A fim de utilizar os instrumentos mencionados na secção Instrumentos, via email foi pedido permissão aos autores a utilização dos mesmos. Para integrar o protocolo de investigação, foi também elaborado um consentimento informado onde, de forma clara, eram apresentados os objetivos do estudo, a natureza anónima e confidencial da recolha dos dados e a participação voluntária, sendo clarificado que a não participação ou desistência não limitaria a participação na formação acreditada. Foram, assim, salvaguardados os princípios éticos de investigação previstos no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2011). A recolha dos dados foi feita através da plataforma online *Google Forms* entre maio e junho de 2022.

## Procedimentos metodológicos

No que diz respeito à implementação da formação, decorreu à distância através da plataforma Zoom, com uma periodicidade semanal no período pós-laboral e com uma duração total de 9 horas. A ação de formação foi realizada, de forma transversal, recorrendo à metodologia teórico-prática. No seu conjunto, as sessões obedeceram a uma estrutura segmentada em 4 partes: Atividade de boas vindas (exploração em grupo da aplicação dos temas da sessão anterior e transposição para as temáticas da sessão atual); Dinâmicas (atividades orientadas para os conteúdos da sessão); Síntese das Temáticas da Sessão (resumo dos temas tratados nas dinâmicas da sessão); e Atividade de Transição (generalização das aprendizagens para práticas do quotidiano e breve reflexão acerca dos temas expostos na sessão). A ação foi organizada em 3 grandes temas. Ao primeiro tema, destinaram-se 3 horas do número total de horas da ação de formação. Neste período pretendeu-se promover o reconhecimento e compreensão do papel adaptativo e funcional das emoções na vida dos indivíduos através da identificação dos componentes vegetativos, cognitivos e comportamentais das emoções associados à prossecução de objetivos biopsicossociais, bem como promover a compreensão sobre a forma como as crianças aprendem a identificar, regular e expressar as próprias emoções. Ao segundo tema, destinaram-se 2 horas do número total de horas de ação de formação. Neste período foi procurado compreender o papel das emoções afiliativas (e.g., empatia, compaixão) na promoção de um clima emocional mais seguro e de cooperação na comunidade educativa. Por fim, ao terceiro tema, destinaram-se 4 horas do número total de horas de ação de formação. Neste período foi procurado, primeiramente, compreender o papel dos diferentes estilos educativos na socialização das emoções das crianças e, depois, promover o treino de competências emocionais e sociais das crianças em sala de aula. (cf. Anexos 4, 5, 6, 7) É de ressaltar, que ao longo da formação, houve momentos dedicados à partilha de desafios sentidos em sala de aula pelas professoras e, face a eles, foram praticadas diferentes formas de gestão emocional e de comunicação.

Antes de cada sessão os participantes foram notificados via email, da hora da formação e do link de acesso à sessão. Através do mesmo método de comunicação, no final de cada sessão, foram facultados os materiais utilizados.

## Procedimentos estatísticos

Os dados numéricos foram inseridos e analisados estatisticamente no *Software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 27, proporcionando a avaliação estatística apropriada face aos objetivos da presente investigação.

Primeiramente, foi criado um código de identificação para cada participante, de modo a ser possível emparelhar os dados recolhidos nos diferentes momentos de avaliação (pré- formação, pós- formação e *follow-up* de 1 mês). Depois, e para efeitos de caracterização da amostra recorreu-se à estatística descritiva, particularmente, ao cálculo de médias (*M*) e desvio-padrão (*DP*), ao cálculo de mínimos (*Min.*) e máximos (*Máx.*), ao cálculo de frequências e percentagens (%). Através do cálculo do coeficiente *Alfa de Cronbach* verificou-se a consistência interna dos diferentes construtos em estudo. Para explorar os pressupostos de normalidade da distribuição dos dados foram realizados testes *Shapiro-Wilk* para todas as variáveis. Finalmente, de forma a responder aos objetivos de investigação recorreu-se a dois testes não paramétricos: *Wilcoxon* (equivalente ao Teste *t* para amostras emparelhadas), para avaliar se existiram diferenças nas variáveis em estudo entre pré e pós- formação; e *Friedman* (equivalente à Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas, para avaliar se existiram diferenças nas variáveis em estudo entre pré, pós- formação e *follow-up*. Nas análises mencionadas, foram considerados os participantes cujas respostas foram possíveis de emparelhar, para a primeira análise estatística, o número de participantes foi reduzido a 11 e para a segunda análise estatística, o número foi reduzido a 4.

O Portefólio Individual (descrito na secção Instrumentos) solicitado aos participantes num prazo obrigatório de entrega até três semanas após a formação, constituiu a base da análise qualitativa. Os dados qualitativos foram analisados segundo o referencial metodológico Análise de Conteúdo. Este tipo de avaliação dos dados utiliza códigos pré-determinados e mutuamente exclusivos. No presente estudo, os códigos pré-definidos (i.e., Perceber e Compreender Emoções, Expressar e Clarificar Emoções, Gerir e Regular Emoções) resultam da literatura, que apresenta a IE como um dos fatores explicativos das diferenças individuais na promoção de ASE (Jennings & Greenberg, 2009; Poulou, 2016). As segmentações salientadas pelo investigador são alocadas de acordo com as significações dos diferentes códigos. Numa fase final, esta análise permite a quantificação, isto é, a contagem do número de vezes que determinada categoria é apresentada.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

### Análise preliminar dos dados

Uma vez que o tamanho da amostra é inferior a 50, o estudo da normalidade univariada da distribuição da amostra nas diferentes escalas foi feito através do teste de *Shapiro-Wilk*, para cada momento. As seguintes variáveis não mostraram seguir

uma distribuição normal: no momento pré-intervenção, Segurança,  $W(11) = .786$ ,  $p < .001$ ; Perceber e Compreender Emoções,  $W(11) = .814$ ,  $p = .001$ ; e Conflito,  $W(11) = .771$ ,  $p = < .001$ ; no momento pós-intervenção, Segurança,  $W(11) = .836$ ,  $p = .028$ ; Proximidade,  $W(11) = .780$ ,  $p = .005$ ; e Conflito,  $W(11) = .832$ ,  $p = .025$ ; no momento *follow-up*, Ameaça,  $W(4) = .630$ ,  $p = .001$ ; e a Segurança,  $W(4) = .630$ ,  $p = .001$ .

## Análise descritiva das variáveis em estudo

De modo a caracterizar as variáveis em estudo nos três momentos de avaliação (pré, pós- formação e *follow-up*) para a amostra total, recorreu-se às medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão).

**Tabela 1**

*Medidas descritivas do pré- formação, pós- formação e follow-up numa amostra de professoras do 1º ciclo do ensino básico*

		Pré-Formação				Pós-Formação				Follow-up			
		<i>n</i> = 21				<i>n</i> = 11				<i>n</i> = 4			
		Min.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Importância da Formação		1	5	4.52	0.51								
Frequência dos Professores em Formação de ASE		1	5	4.71	0.46								
Perceção sobre a Cultura Escolar		3	5	3.90	0.63								
Frequência em Formação de ASE		0	4	0.81	1.18								
Expectativa de Melhoria		1	5	4.48	0.51								
ECOS	Ameaça	1	10	4.76	2.23	1	8	4.64	2.25	4	6	5.50	1
	Segurança	12	20	14.24	1.67	13	20	15.09	1.81	14	15	14.75	0.50
	Procura	11	18	14	1.67	13	19	14.55	1.70	12	14	13.25	0.96
QIEP	Perceber e Compreender Emoções	55	77	70.81	5.99	61	82	71.50	6.54	71	74	73	1.41

	Expressar e Clarificar Emoções	53	84	67.90	6.74	60	84	69.70	6.17	63	67	65.25	1.71
	Gerir e Regular Emoções	58	91	75.67	7.17	66	84	76.60	6.17	69	77	73.75	3.59
STRS-SF	Proximidade	25	35	31.38	2.78	22	35	29.20	3.68	25	34	29	4.24
	Conflito	8	28	12.29	5.84	8	28	16	8.02	8	32	18	11.58

Relativamente à perceção das professoras sobre a importância de formações focadas na aprendizagem socioemocional, a maioria considerou muito importante ( $M = 4.52$ ,  $DP = 0.51$ ,  $Min. = 1$ ,  $Máx. = 5$ ). Na sua maioria, consideraram que todos os professores deveriam receber formações direcionadas para a temática ( $M = 4.71$ ,  $DP = 0.46$ ,  $Min. = 1$ ,  $Máx. = 5$ ). As professoras percecionam, de um modo geral, a cultura da escola como ambiente que encoraja o desenvolvimento de competências socioemocionais ( $M = 3.90$ ;  $DP = .63$ ;  $Min. = 3$ ;  $Máx. = 5$ ). Todavia, a maior parte das professoras ( $n = 16$ ) referiram que nunca frequentaram formações idênticas à que esta investigação se propôs ( $M = 0.81$ ;  $DP = 1.18$ ;  $Min. = 0$ ;  $Máx. = 4$ ). Por fim, no que concerne à motivação e expectativa, as professoras reportam acreditar bastante que com a formação iam melhorar as suas competências para promover a ASE nos seus alunos ( $M = 4.48$ ,  $DP = 0.51$ ,  $Min. = 1$ ,  $Máx. = 5$ ).

**Clima emocional.** Relativamente à variável Ameaça, observa-se do momento pré-formação para o momento pós-formação uma diminuição da média e do momento pós-formação para o momento *follow-up* um aumento da mesma, inclusive para um valor que excede o valor do momento pré-formação. Este resultado não era esperado, pois significa que 1 mês após a formação, as professoras se sentiam mais ameaçadas em contexto escolar, comparativamente como o momento pré-formação. Relativamente à variável Segurança, observa-se do momento pré-formação para o momento pós-formação um aumento da média e do momento pós-formação para o momento *follow-up* uma diminuição na mesma. Este resultado era esperado, pois significa que as professoras se sentiam mais tranquilas no contexto escolar 1 mês após a formação, comparativamente como o momento pré-formação. Relativamente à variável Procura, observa-se do momento pré-formação para o momento pós-formação um aumento da média e do momento pós-formação para o momento *follow-up* uma diminuição, inclusive para um valor inferior ao valor do momento pré-formação. Este valor não era esperado, pois significa que 1 mês após a formação as professoras procuravam menos

concretizar objetivos e/ou satisfazer necessidades, comparativamente como o momento pré-formação.

**Inteligência Emocional.** Relativamente à variável Perceber e Compreender Emoções, observa-se um aumento da média entre momentos (i.e., de pré-formação para pós-formação e de pós-formação para *follow-up*). Estes valores eram esperados, pois após a formação, as professoras sentiram-se mais competentes para detetar e interpretar nelas próprias e nos outros emoções. Relativamente à variável Expressar e Clarificar Emoções, observa-se do momento pré-formação para o momento pós-formação um aumento da média e do momento pós-formação para o momento *follow-up* uma diminuição da mesma, inclusive para um valor inferior ao do momento pré-formação. Este valor não era esperado, pois significa que 1 mês após a formação, as professoras se perceberam como menos capazes de expressar as próprias emoções e clarificar as dos seus alunos. Relativamente à variável Gerir e Regular Emoções, observa-se do momento pré-formação para o momento pós-formação um aumento da média e do momento pós-formação para o momento *follow-up* uma diminuição da mesma, inclusive para um valor inferior ao do momento pré-formação. Este valor não era esperado, pois significa que 1 mês após a formação as professoras se perceberam como menos competentes para gerir e regular as próprias emoções e as dos seus alunos.

**Relação Aluno-Professor.** Relativamente à variável Proximidade, observa-se uma diminuição da média entre momentos (i.e., de pré-formação para pós-formação e de pós-formação para *follow-up*). Este valor não era esperado, pois significa que 1 mês após a formação as professoras se sentiram menos próximas dos seus alunos. Relativamente à variável Conflito, observa-se um aumento da média entre momentos (i.e., de pré-formação para pós-formação e de pós-formação para *follow-up*). Este valor não era esperado, pois significa isto que 1 mês após a formação as professoras sentiram as relações com os alunos mais conflituosas.

## Análise das diferenças entre pré e pós-formação

Para averiguar se as ordens médias das variáveis dependentes diferiram em dois momentos temporais (pré e pós-formação), foram realizados Testes de Wilcoxon.

Os resultados indicaram que não existem diferenças estatisticamente significativas do pré para o pós-formação nas variáveis Ameaça, ( $Z = -.707, p = .480$ ); Segurança, ( $Z = -1.561, p = .119$ ); Procura ( $Z = .566, p = .572$ ); Perceber e Compreender Emoções, ( $Z = -.702, p = .483$ ); Gerir e Regular Emoções, ( $Z = -.773, p = .439$ ); e Proximidade, ( $Z = -.120, p = .904$ ).

Para as variáveis Expressar e Clarificar Emoções e Conflito, os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas,  $Z = -1.897$ ,  $p = .058$ . Dado este valor de probabilidade ( $p < .10$ , marginalmente significativo), concluem-se diferenças marginalmente significativas entre os dois momentos face à percepção de capacidades. A análise conjunta dos dados revela que a maioria dos participantes (6/11) notou sentir-se mais capaz de Expressar e Clarificar Emoções após a intervenção, sendo esta a direção da diferença.

No que diz respeito à variável Conflito, os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas  $Z = -2.214$ ,  $p = .027$ . A análise detalhada dos dados revela que a maioria dos participantes (6/11) notou sentir a relação com os alunos mais conflituosa após a intervenção, sendo esta a direção da diferença.

## Análise das diferenças entre os 3 momentos temporais

Para averiguar se as diferenças nas variáveis dependentes diferiram entre os três momentos temporais (pré, pós-formação e *follow-up*) foram realizados Testes de *Friedman*, teste equivalente à Análise de Variância (ANOVA) para Medidas Repetidas.

Os resultados indicaram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos nas variáveis Segurança,  $\chi^2(2) = 2.667$ ,  $p = .264$ ; Procura,  $\chi^2(2) = .667$ ,  $p = .717$ ; Perceber e Compreender Emoções,  $\chi^2(2) = .667$ ,  $p = .717$ ; Expressar e Clarificar Emoções,  $\chi^2(2) = 2.462$ ,  $p = .292$ ; Gerir e Regular Emoções, ( $Z = 3$ ,  $p = .223$ ); Proximidade,  $\chi^2(2) = .933$ ,  $p = .627$ ; e Conflito,  $\chi^2(2) = 1.636$ ,  $p = .441$ .

Os resultados indicam ainda que há diferenças estatisticamente significativas entre os três momentos (pré, pós-formação e *follow-up*) no Sistema de Ameaça,  $\chi^2(2) = 7$ ,  $p = .030$ . Quando se analisaram as diferenças específicas através de Testes *Wilcoxon* com Correção de *Bonferroni*, verificaram-se apenas diferenças marginalmente significativas no sentimento de Ameaça entre o momento pré-formação e *follow-up*,  $Z = -1.732$ ,  $p = .083$ . Sendo o sentimento de Ameaça menos percecionado pelos professores 1 mês após a formação.

## Análise qualitativa

Foram recolhidos dados qualitativos de 12 participantes. Três códigos principais foram definidos, tendo em consideração a literatura, antes da análise dos portefólios dos participantes: (a) Perceber e Compreender Emoções; (b) Expressar e Clarificar Emoções; e (c) Gerir e Regular Emoções. Em cada categoria principal, a análise dos portefólios permitiu a ramificação em duas subcategorias. Na categoria Perceber e Compreender Emoções, surgiram as subcategorias autoavaliação, i.e., avaliação das professoras

sobre as emoções que experienciaram nas situações relatadas -  $n = 5$  (e.g., “Sinto tensão, calores e raiva. Tenho o meu pensamento focado na frustração e na ameaça que aquela mãe representa para mim e para o sucesso académico do filho.”) e heteroavaliação, i.e., avaliação das professoras sobre as emoções experienciadas pelos alunos e consequente impacto no comportamento e relação com os outros -  $n = 9$  (e.g., “Ao alimentar as emoções focadas na ameaça-defesa, a professora potenciou o comportamento agressivo do aluno.”). Na categoria Expressar e Clarificar Emoções, surgiram as subcategorias expressão, i.e., capacidade de as professoras expressarem as próprias emoções de forma consciente e intencional -  $n = 2$  (e.g., “...baixei a máscara e expliquei que estava vermelha porque estava a sentir raiva devido à situação ...”) e clarificação, i.e., procura junto dos alunos de esclarecer a análise feita às emoções destes -  $n = 1$  (e.g., “Só após este desabafo é que consegui perceber a causa de tanto medo, receio e aflição.”). Na categoria Gerir e Regular Emoções, surgiram as subcategorias autorregulação, i.e., capacidade de gerir as próprias emoções -  $n = 2$  (e.g., “Pensei melhor e decidi alhear-me para não entrar em confronto... Procurei manter a calma e ser gentil.”) e heterorregulação, i.e., estratégias de gestão das emoções dos alunos -  $n = 9$  (e.g., “... partilhei com o aluno algumas estratégias para ele gerir essa emoção quando a sentisse futuramente: ir beber água, ir lavar a cara, dar uma volta à escola, respirar fundo, contar até dez, entre outros.”). A acrescentar aos códigos pré-definidos e respetivas subcategorias, emergiram outros dois temas que não tiveram subdivisão: (1) importância, i.e., importância das competências socioemocionais no desenvolvimento das crianças) -  $n = 10$  (e.g., “Inscrevi-me na formação na qualidade de mãe de duas crianças e docente de 1º Ciclo do Ensino Básico porque há muito que acredito que quanto mais cedo for desenvolvida a capacidade de regulação emocional, mais cedo teremos adultos regulados e equilibrados.”; “Nós temos pouca bagagem na nossa formação inicial nesta área e não podemos agir apenas com base naquilo que a nossa intuição nos diz ...”); (2) sugestões, i.e., melhorias na estruturação da formação -  $n = 2$  (e.g., “Estas 9h não foram suficientes para explorar mais estratégias práticas sobre como desenvolver competências socioemocionais nas crianças ... mereciam ser mais esmiuçadas e discutidas porque o professor tem uma influência forte no modo como os alunos vão aprendendo a reconhecer e gerir as suas emoções.”) (cf. Anexo 9).

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diversos estudos sobre a eficácia das ações universais focadas na ASE mostram benefícios a nível cognitivo, emocional, psicológico e social para os alunos (Barc-

kett et al., 2012; Bowels et al., 2017; Coelho et al., 2016; Costa & Faria, 2013; DGS, 2019; Jones & Boufard, 2012; Payton et al., 2008; Raimundo & Pinto, 2016; Rodrigues et al., 2020). Porém, o tamanho do efeito destes programas tem-se revelado reduzido, pela insuficiente operacionalização das aprendizagens, pela ausência de planeamento curricular, pela inadequação da cultura escolar e pela limitação financeira. Estudos que atestam a eficácia destes programas, levantam questões sobre o papel dos professores (agente mais ativo dentro na comunidade educativa) no desenvolvimento de competências socioemocionais nos seus alunos (Coelho et al. 2016; Corcoran & O’Flaherty, 2022; Harlacher & Merrell, 2010; Marques et al., 2019). Neste sentido, a presente dissertação teve como objetivo desenvolver e implementar uma formação para professores sobre a promoção de competências socioemocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico, a fim de avaliar o seu impacto ao longo do tempo (pré-formação, pós-formação e *follow-up* de 1 mês) na perceção dos professores sobre o clima emocional no contexto escolar, as competências de IE e a relação aluno-professor.

Os resultados do presente estudo indicam que 16 dos 21 participantes do estudo nunca frequentaram formações sobre ASE. Ainda a nível qualitativo, destaca-se a perspetiva de uma professora que refere “Nós temos pouca bagagem na nossa formação inicial nesta área e não podemos agir apenas com base naquilo que a nossa intuição nos diz ...”. Estes resultados encontram-se em consonância com a literatura, que mostra que formação teórica e treino prático no âmbito do desenvolvimento socioemocional em crianças não faz parte do programa académico dos professores (Alzina, 2005; Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Boufard, 2012) e este facto é considerado como uma das principais barreiras à eficácia de práticas de ASE (Jennings & Greenberg, 2009; Verseveld et al., 2019).

Os resultados deste estudo permitem também conhecer a opinião das professoras sobre a ASE. Estas vão ao encontro da literatura científica, que informa que a grande maioria dos professores considera de extrema importância formações orientadas para a promoção de ASE em crianças e ainda que todos os professores deveriam receber formação neste âmbito (Costa & Faria, 2013). É igualmente importante salientar que todas as professoras esperavam com a formação melhorar as suas capacidades de promoção de competências socioemocionais nos seus alunos. Com isto, pode inferir-se que as professoras estavam sensíveis e disponíveis para a promoção de competências socioemocionais. Mas, muito embora os resultados tenham revelado que os participantes consideraram bastante útil a formação e estavam motivados para participar na mesma, a frequência na formação ao longo das 4 semanas foi baixa e abaixo do recomendado para o desenvolvimento e consolidação de competências no

reportório pessoal. A literatura diz que, tal como as competências académicas, as competências socioemocionais desenvolvem-se de forma contínua e cumulativa (Coeelho et al., 2016).

Em relação ao estudo do impacto da formação para professores sobre a promoção de competências socioemocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico, ao longo do tempo (i.e., pré-formação, pós-formação e *follow-up*) no aumento de competências de IE, de um clima emocional seguro/positivo e de uma relação com os alunos mais próxima, verifica-se que os resultados quantitativos obtidos foram inesperados, pois não atingiram significância estatística e/ou seguiram uma direção oposta à esperada. Tendo em consideração os indicadores mencionados nos parágrafos anteriores e o referencial teórico e empírico explicitado ao longo do presente trabalho, a expectativa seria encontrar, imediatamente após a formação e um mês depois da mesma, um aumento significativo dos níveis de IE, de clima emocional seguro, da percepção de proximidade na relação aluno-professor e uma diminuição da percepção de ameaça em contexto laboral e de conflito na relação aluno-professor (Ee & Cheng, 2013; Jennings & Greenberg, 2009; Jones & Boufard, 2012; Payton et al., 2008; Raimundo & Pinto, 2016). Os resultados baseados na análise das médias de pré-formação e pós-formação parecem indicar que as professoras após a formação avaliaram o clima escolar como menos ameaçador, mais seguro e com menos emoções focadas na procura/satisfação de necessidades. De forma semelhante, sugerem que após a formação as professoras se percecionam como mais competentes em termos de IE. Por outro lado, a análise aparenta mostrar que após a formação as professoras sentiram a relação aluno-professor mais conflituosa e menos próxima. A tendência destes resultados pode sugerir que a formação sobre competências socioemocionais pode ter permitido aumentar a consciência emocional das professoras.

Ainda que pouco expressivos, os resultados estatísticos significativos mostram, por um lado, que após a formação as professoras sentiram-se mais capazes em expressar e clarificar emoções e, por outro lado, reportaram percecionarem níveis mais elevados de conflito na relação aluno-professor. Na mesma medida de significância, um mês após a formação, as professoras reportaram percecionarem níveis mais baixos de ameaça. A análise qualitativa em articulação com os dados quantitativos, permitiu atribuir um significado e justificação aos resultados encontrados. Em concordância com os dados quantitativos, a cuidada análise dos portefólios permitiu perceber que efetivamente as professoras reconhecem a importância de um ensino também direcionado para as dimensões sociais e emocionais. Ambos os dados remetem para que após a formação as professoras se mostram capazes de perceber e compreender emoções, no entanto, demonstram algumas dificuldades na expressão e clarificação das mes-

mas e a gestão e regulação das emoções não foi operacionalizada. A investigação informa que a psicoeducação sobre emoção tende a aumentar a identificação das mesmas por parte do indivíduo, inclusive as avaliadas como negativas/desagradáveis. O maior conhecimento conduz a uma interpretação mais ajustada da realidade, logo, o sentimento de ameaça diminui, tal como os resultados quantitativos revelam (Ee & Cheng, 2013; Jennings & Greenberg, 2009). No que concerne à gestão e regulação das emoções, as iniciativas das professoras para a promoção de competências socioemocionais foram individuais e espontâneas, decorrentes de necessidades imediatas. Em certa medida, era espectável que ocorresse, pois são múltiplos os fatores internos e externos que influenciam o processo de mudança (Coelho et al., 2016; Makovec, 2018). Nos portefólios, fica claro que o olhar das professoras está muito focalizado nos alunos e pouco nelas próprias. Segundo vários estudos, quando faltam competências ao professor para lidar com os próprios desafios sociais e emocionais, mais difícil se torna a adoção deste modelo (i.e., ASE) e o sentimento de conflito perpetua-se (Ee & Cheng, 2013; Jonnings & Greenberg, 2009; Marques et al., 2019; Payton et al., 2008; Raimundo & Pinto, 2016). Perante o estado emocional negativo das crianças, os adultos tendem a experienciar eles próprios estados emocionais negativos, o que conduz, em muitos casos, a contestações punitivas. Este *feedback* contribui para a ativação do sistema focado na ameaça/autoproteção nas crianças (i.e., ativação de respostas defensivas como expressão da negatividade, desregulação comportamental e falta de flexibilidade) que, por conseguinte, contribuem para um ciclo autossustentável de conflito (Ee & Cheng, 2013; Matos et al., 2012). Em súmula, a articulação dos dados quantitativos com os dados qualitativos permite corroborar as hipóteses levantadas no final do Enquadramento Teórico de que após a formação os professores reportam menor perceção de ameaça, maior conhecimento sobre o papel do professor na promoção das competências socioemocionais na interação com as crianças e níveis mais elevados de consciência/IE/expressão emocional.

Estudos prévios que reportam e explicam a eficácia de iniciativas deste tipo auxiliam na identificação de hipóteses explicativas para os resultados encontrados. O tamanho da amostra ( $n = 21$ ), a taxa de *dropout* (81%), a ausência de grupo de controlo, a homogeneidade de género (i.e., feminino) e a zona geográfica circunscrita (i.e., região norte do país) parecem limitar os resultados estatísticos e/ou impedir a generalização dos mesmos. A acrescentar, é importante refletir sobre o trabalho exigente (assim considerado na literatura) que os professores desempenham (Oliveira et al., 2021). Os desafios da profissão expressos pelas professoras, como por exemplo, o número de alunos na sala, extensão dos conteúdos programáticos, as regras implícitas e explícitas da escola e a pressão em relação ao desempenho e resultados académicos dos

alunos, podem constituir constrangimentos que impedem a participação, limitam o investimento ou motivam a desistência dos participantes. Nos seus estudos, Costa e Faria (2013), Jones e Boufard (2012), reportam constrangimentos semelhantes na implementação dos programas (e.g., falta de formação, falta de financiamento e falta de tempo). As exigências da profissão tornam os professores mais vulneráveis a problemas de saúde física e mental (Matos et al., 2021). Condições psicológicas como *stress*, ansiedade e *burnout*, podem ter influenciado negativamente as práticas das professoras, justificando os resultados. A agregar a isto, a formação decorreu numa janela temporal de grande exigência para as professoras, i.e., final do ano letivo, pelo que, experimentaram dificuldades acrescidas na gestão de tempo. Por fim, dificuldades na elaboração de estratégias de ação para resolução de conflitos e dificuldades na implementação de estratégias e/ou atividades de promoção de competências socioemocionais podem ter limitado o sucesso da formação. Estes fatores, aliados à falta de formação das professoras e ao reduzido tempo de orientação por parte das formadoras, podem também justificar os resultados da investigação.

Na ótica da maioria dos participantes (16 dos 21), a cultura das escolas encoraja o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. No entanto, os sentimentos expressos por escrito nos portefólios não vão de encontro com os resultados quantitativos, i.e., professoras apontaram para a cultura escolar como desfavorável ao desenvolvimento de tais competências (e.g., falta de espaço e tempo no plano curricular, falta de formação na área). Esta discrepância pode ser explicada pelo efeito da desejetabilidade social. O conhecimento deficitário por parte de um número significativo de agentes educativos da importância ASE para o desenvolvimento saudável de uma criança, espelha-se na filosofia educacional tradicional, na qual as escolas são responsáveis por aumentar as notas dos alunos nos testes (Payton et al., 2008). Esta realidade torna os esforços dos professores iniciativas desarticuladas (Costa & Faria, 2013). Em estudos futuros, de forma a aumentar a participação neste tipo de iniciativas formativas e a operacionalização das aprendizagens em contexto escolar, parece importante promover o conhecimento socioemocional na cultura escolar.

As limitações do presente estudo, apresentadas nesta secção, permitem fazer sugestões para investigações futuras. Em futuras investigações a amostra deve ser de maior dimensão e mais heterogénea em termos de género e disposição geográfica, de modo a obter resultados mais representativos da população. A fim de evitar o *dropout*, seria pertinente fazer a formação em modalidade presencial, pois esta permite um acompanhamento mais próximo por parte dos formadores. Para além disto, um aumento do número de horas de formação (sugestão de duas professoras nos seus por-

tefólios) poderá, para além de oferecer um maior apoio, potenciar as oportunidades de os professores treinarem as próprias competências socioemocionais como a promoção das mesmas nos seus alunos. Seria também interessante incluir um outro instrumento de monitorização, a Escala de Crenças de Docentes Relacionadas com a Aprendizagem Socioemocional, uma vez que estudos reportam evidências de que perceções e crenças sobre a eficácia do ensino influenciam a relação aluno-professor (Barckett et al., 2012; Makovec, 2018; Poulou, 2017). Tendo em consideração que competências socioemocionais não são intelectuais, mas o resultado de treino e prática continuados e consistentes, o momento *follow-up* deve ocorrer 3 meses após o fim da formação. Por fim, tendo em consideração que esta investigação se insere numa de maior dimensão, seria uma mais-valia para o desenvolvimento dos professores a criação de um espaço para partilha de conteúdos para os mesmos dentro da plataforma interativa já existente do programa “O Eu e o Nós da Emoções”. Com isto, os professores teriam à sua inteira disposição recursos teóricos e estratégias práticas de promoção de ASE.

Apesar das limitações do presente estudo anteriormente identificadas, pode-se destacar como pontos fortes, o desenvolvimento de uma formação para professores e a combinação da avaliação do seu impacto através de análises quantitativa e qualitativa. A articulação entre estes dados de naturezas diferentes parece ter ajudado na atribuição de um significado coerente aos resultados encontrados.

## CONCLUSÃO

O presente estudo revela-se um importante contributo para a teoria e prática a nível nacional e internacional, atendendo à relevância do tópico e escassez de estudos existentes no âmbito. O estudo de impacto da formação para professores sobre a promoção de competências socioemocionais em crianças do 1º ciclo do ensino básico ao longo do tempo (pré-formação, pós-formação e *follow up* de 1 mês), no aumento de competências emocionais, na perceção de um melhor clima emocional e no entendimento de relação com os alunos mais próxima, mostrou resultados quantitativos não significativos e pouco expressivos e/ou que seguiram uma direção oposta à esperada. Ainda que pouco expressivos, os resultados mostram, por um lado, que após a formação as professoras sentiram-se mais capazes em expressar e clarificar emoções e, por outro lado, reportaram perceber níveis mais elevados de conflito na relação aluno-professor. Mostram ainda que um mês após a formação, as professoras sentiram-se menos ameaçadas no contexto de sala de aula. Tais resultados podem ser a consequência do tamanho reduzido da amostra; da homogeneidade de género (i.e.,

totalidade do sexo feminino); da homogeneidade geográfica (i.e., zona norte do país); da elevada taxa de *dropout*, da baixa frequência às sessões; do tipo de modalidade da formação (i.e., online); do número de horas de formação; e da altura do ano em que decorreu a formação (i.e., final do ano letivo). Os constrangimentos apresentados podem informar estudos futuros no sentido de melhorar ações deste género. Em contrapartida, destaca-se como ponto forte a combinação entre análises quantitativa e qualitativa, pois possibilitou a atribuição de um significado coerente dos resultados encontrados. Em suma, apesar de não reportar um impacto significativo, o presente estudo encoraja a continuidade do desenvolvimento e aperfeiçoamento de formações para professores sobre as competências socioemocionais.

Por fim, ao terminar um projeto tão importante como este, importa refletir sobre todo o processo, desde o planeamento à execução. O presente trabalho enriqueceu-me enquanto futura profissional e enquanto pessoa. Profissionalmente, contribuiu para desenvolver capacidades de desenvolvimento e implementação de formações em modalidade online, desenvolver competências de recolha de dados, tratamento estatístico de dados, análise estatística de dados, análise qualitativa de dados. A nível pessoal, contribuiu para trabalhar a autonomia, a confiança, a gestão de tempo, a responsabilidade, a tomada de decisão, a resolução de problemas, a monitorização, o relacionamento interpessoal, o trabalho em equipa, a comunicação e a gestão emocional. Não considero que este momento seja o fim de uma etapa, mas sim mais um passo, entre tantos outros passos, em direção à realização de um sonho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, J. L., Brown, J. L., & Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: Course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39(2), 324-348. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.324>
- Albuquerque, I., Matos, M., Galhardo, A., Cunha, M., Palmeira, L., Lima, M., Gilbert, P., & Irons, C. (2018). *The Emotional Climate in Organizations Scales: Psychometric properties and factorial structure*. Manuscript in preparation.
- Alzina, R. B. (2005). La educación emocional em la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.

- Barckett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, M. A. & Salovey P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Bowels, T., Jimerson, S., Haddock, A., Nolan, J., Jablonski, S., Czub, M. & Coelho, V. (2017). A Review of the provision of social and emotional learning in Australia, the United States, Poland, and Portugal. *Journal of Relationships Research*, 8(16), 1-13. <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.16>
- Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337-350.
- Coelho, V. A., & Figueira, A. P. (2011). Project 'Positive Attitude': Promoting school success through social and emotional abilities development. Design for elementary and middle school students, in Portugal. *Interamerican Journal of Psychology*, 45, 185–191.
- Coelho V. A., Marchante, M., Sousa, V. & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 1(34), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(31), 407-424. <https://doi.org/10.14417/ap.701>
- Direção Geral da Saúde – DGS (2016). Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar. Direção Geral da Saúde.
- Direção Geral da Saúde - DGS (2019). Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar. Direção Geral da Saúde.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ee, J. & Cheng, Q. L. (2013). Teachers' perceptions of students' social emotional learning and their infusion of SEL. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 1(2), 59-72.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, 15, 199–208 <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 53, 6–41. <https://doi.org/10.1111/bjc.12043>
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 151-159. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0507-z>
- Harlacher, J. E. & Merrell, K. W. (2010). Social and emotional learning as a universal level of student support: Evaluating the follow-up effect of strong Kids on social and emotional outcomes. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 212-229. <https://doi.org/10.1080/15377903.2010.495903>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M. & Boufard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-22.
- Maratos, F. A., Montagues, J., Ashra, H., Welford, W., Barnes, C., Sheffield, D. & Gilbert, P. (2019). Evolution of a compassionate mind training intervention with school teachers and support staff. *Mindfulness*, 10, 2245-2258. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01185-9>

- Marques, A. M., Tanaka, L. H. & Foz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Matos, M., Plameira, L., Albuquerque, I., Cunha, M., Lima, M. P., Gallhardo, A., Maratos, F. & Gilbert, P. (2021). Building compassionate Schools: Pilot study of compassionate mind training intervention to promote teachers' well-being. *Mindfulness*, 13, 145-161. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01778-3>
- Makovec, D. (2018). The teacher' role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33-45. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033M>
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International*, 25, 309–317.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses - OPP (2011). *Código Deontológico*. [https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web\\_cod\\_deontologico\\_pt\\_revisao\\_2016\\_1.pdf](https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016_1.pdf)
- Palmeira, L., Gouveia, J. P., Dinis, A. & Lourenço, S. (2011). O papel dos esquemas emocionais na transgeracionidade do processo de socialização das emoções. *Psychologica: Avaliação Psicológica em Contexto Clínico*, 54, 439-464
- Payton, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K.B. & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).

- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese Version of the Student-Teacher Relationship Scale–Short Form. *The Spanish Journal of Psychology*, *18*, 1-12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., Barbosa, A. J. G., & Koller, S. H. (2014). Adaptação cultural e evidências de validade da escala de relacionamento professor-aluno. *Avaliação Psicológica*, *13*, 133-142.
- Pianta, R. C. (1992). *The student-teacher relationship scale*. Charlottesville.
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, *5*(2), 126-136. <https://doi.org.10.1080/21683603.2016.1203851>
- Raimundo, R. & Pinto, A. M. (2016). *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for The RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, *41*, 82-99. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087377>
- Rodrigues, F. A., Carvalho, S. S. & Melo, A. S. A. (2020). Alfabetização das Competências Socioemocionais na Educação Infantil: Habilidades para a Vida. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, *14*(54), 150-170. <https://doi.org.10.14295/online.v15i54.2952>
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2012). Short- and Midterm Effects of Emotional Intelligence Training on Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health*, *51*(5), 462-467. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.003>
- Serviço Nacional de Saúde - SNS (2022, janeiro 7). *Porque se fala de Saúde Mental?* <https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/programa-nacional-para-a-saude-mental/perguntas-e-respostas.aspx>

- Serviço Nacional de Saúde – SNS (2017). *Relatório da Avaliação do Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 e propostas prioritárias para a extensão a 2020*. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/08/RelAvPNSM2017.pdf>
- Stipp, B. (2019) A big part of education also: A mixed-methods evaluation of a social and emotional learning (SEL) course for pre-service teachers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 204-218. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597569>
- Takšić, V. (2000). *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. Edição do Autor.
- Takšić, V., Mohoric, T., & Mirjana, D. (2009). Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21. <https://doi.org/10.1037/t63691-000>
- Takšić, V., Mohorić, T., & Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: Teorija, operacionalizacija i povezanost spozitivnom psihologijom. [Emotional Intelligence: Theory, Operationalization, Implementation and Relationship with positive Psychology]. *Društvena istraživanja*, 15, 729–752.
- Valente, S. & Lourenço, A. A. (2020). Questionário de inteligência emocional do professor: Adaptação e validação do *Emotional Skills and Competence Questionnaire*. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 12-24. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Leonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Verseveld, M. D. A., Fekkink, R.G., Fekkes, M. & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations: A meta analysis. *Psychol Schs.* (56) 1522–1539. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>
- Welford, M. & Langmead, K. (2015). Compassion-based initiatives in educational settings. *Educational & Child Psychology*, 32(1), 71-80.

## **ANEXOS**

**Anexo 1.** Documento de Acreditação da Formação

**Anexo 2.** Poster do Projeto no 12.º Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente

**Anexo 3.** Poster de Divulgação da Formação

**Anexo 4.** Sessão 1 da Formação

**Anexo 5.** Sessão 2 da Formação

**Anexo 6.** Sessão 3 da Formação

**Anexo 7.** Sessão 4 da Formação

**Anexo 8.** Análise Qualitativa dos Portefólios

## Anexo 1. Documento de Acreditação da Formação

Ações de Formação c/despacho > Imprimir (id #115710)

### Ficha da Ação

**Título** Estratégias para conhecer e promover competências socioemocionais de crianças em sala de aula.

**Área de Formação** B - Prática pedagógica e didática na docência

**Modalidade** Curso de Formação

**Regime de Frequência** Presencial

#### Duração

Horas presenciais: 12

Nº de horas acreditadas: 12

#### Cód. Área Descrição

**Cód. Dest.** 99 **Descrição** Professores de 1º ciclo

**DCP** Descrição

**Reg. de acreditação** (ant.)

### Formadores

#### Formadores com certificado de registo

**B.I.** 12157764 **Nome** Paula Emanuel Rocha Martins Vagos **Reg. Acr.** CCPFC/RFO-34395/14

**Componentes do programa** Todos os componentes do programa **Nº de horas** 12

**B.I.** 13011058 **Nome** ANA MARIA DE JESUS XAVIER **Reg. Acr.** CCPFC/RFO-27153/10

**Componentes do programa** Todos os componentes do programa **Nº de horas** 12

#### Formadores sem certificado de registo

### Estrutura da Ação

#### Razões justificativas da ação e a sua inserção no plano de atividades da entidade proponente

Esta formação objetiva que os professores formandos adquiram competências para reconhecer e promover nos seus alunos competências socioemocionais. Estas competências permitem melhorar o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação à escola, incluindo o aumento da motivação para a aprendizagem e do sucesso escolar, assim como a diminuição dos comportamentos disruptivos. Os professores têm um contributo importante no desenvolvimento socioemocional dos seus alunos, na medida em que são agentes de facilitação não só das aprendizagens académicas, mas também das competências emocionais e sociais dos seus alunos na sala de aula. A promoção das competências socioemocionais das crianças constitui o foco desta formação através da compreensão do papel das emoções em sala de aula e do treino de competências de comunicação emocional e de cooperação para lidar com os comportamentos dos alunos e melhorar o seu sucesso escolar.

#### Objetivos a atingir

Pretende-se promover nos professores o treino de práticas associadas ao sucesso escolar através da compreensão sobre o papel das competências socioemocionais das crianças em contexto de sala de aula, com os seguintes objetivos:

- 1) Conhecer e compreender o papel adaptativo das emoções e sua associação com os comportamentos;
- 2) Compreender a importância das emoções primárias e secundárias no funcionamento individual e coletivo;
- 3) Identificar e praticar formas de comunicação de validação emocional (i.e., capacidade de comunicar sobre as emoções);
- 4) Discutir situações reais e planificar formas de comunicação e gestão emocional (i.e., formas de expressar e lidar com as emoções difíceis manifestadas pelos alunos).

#### Conteúdos da ação

A ação de formação está organizada em 3 grandes temas. No primeiro tema, com a duração de 3 horas, pretende-se promover o reconhecimento e compreensão sobre o papel adaptativo e funcional das emoções na vida das crianças através da identificação dos componentes vegetativos, cognitivos e comportamentais das emoções associados à prossecução de objetivos biopsicossociais, bem como promover a compreensão sobre a forma como as crianças aprendem a identificar, regular e expressar as próprias emoções. No segundo tema, com a duração de 2 horas, é procurado compreender o papel das emoções afiliativas (e.g., empatia, compaixão) na promoção de um clima emocional mais seguro e de cooperação na comunidade educativa. No terceiro tema, com a duração de 4 horas, procurar-se-á, primeiramente, compreender o papel dos diferentes estilos educativos na socialização das emoções das crianças e, seguidamente, promover a aquisição de estratégias que os professores possam usar para o treino de competências emocionais e sociais das crianças em sala de aula. Após isto, haverá um momento dedicado exclusivamente à partilha de desafios sentidos pelos docentes em sala de aula e, face a isto, serão praticadas diferentes formas de comunicação e gestão emocional das atitudes e comportamentos das crianças.

Todas as sessões obedecem a uma estrutura em 4 partes: Atividade de boas vindas (exploração em grupo da aplicação dos temas da sessão anterior e transposição para as temáticas da sessão atual); Dinâmicas (atividades orientadas para os conteúdos da sessão); Síntese das Temáticas da Sessão (resumo dos temas tratados nas dinâmicas da sessão); e, por fim, Atividade de Transição (generalização das aprendizagens para práticas do quotidiano e breve reflexão acerca dos temas expostos na sessão).

#### **Metodologias de realização da ação**

A ação será realizada recorrendo a metodologia teórico-prática. Por um lado, recorrer-se-á a uma metodologia expositiva por parte dos formadores sobre vários conteúdos teóricos e científicos sobre a aprendizagem socioemocional no desenvolvimento humano. Por outro lado, procurar-se-á promover a reflexão conjunta e a participação ativa dos formandos, através de uma metodologia orientada, envolvendo reflexão/brainstorming de ideias guiada pelos formadores, feedback construtivo e reforço positivo. Prevê-se, igualmente, recorrer à análise e discussão de dinâmicas de sala de aula trazidas pelos formandos, modelamento de estratégias de identificação e de intervenção de situações reais e apoio à realização, avaliação e ajustamento de planos de gestão de sala de aula individualizados. Esta componente mais prática será feita com recurso a role-play, discussões em grupo e visualização e preenchimento de materiais disponibilizados pelos formadores na sessão.

#### **Regime de avaliação dos formandos**

A avaliação incluirá como método a realização de um portfólio individual em que cada formando deve apresentar casos de situações reais onde existiram expressão/vivência emocional por parte da criança, que o Professor tenha vivenciado no período da formação em contexto escolar/sala de aula, identificando todos os parâmetros trabalhados e apresentando um plano de ação de resolução dessas atuações – 100%. Só será creditada a formação dos participantes que estejam presentes a pelo menos 80% das sessões.

#### **Fundamentação da adequação dos formadores propostos**

Ambas as formadoras têm experiência em intervenções individuais e grupais com crianças e adolescentes com dificuldades emocionais ou comportamentais, bem como experiência de dinamização de ações formativas neste âmbito. Ambas, com certificado de formador, têm igualmente experiência formativa a professores. As outras duas formadoras, que irão coadjuvar a formação, têm experiência na aplicação de um programa preventivo de promoção de competências socioemocionais em crianças e experiência de trabalho próximo com professores. Todas as formadoras serão coadjuvadas por outra formadora em processo de formação. Os principais critérios de escolha destes formadores são a experiência de intervenção com crianças e adolescentes e/ou experiência no trabalho com Professores ou em contexto escolar e experiência enquanto formador.

#### **Bibliografia fundamental**

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

Pinto, A. M. & Raimundo, R. (2016). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: Evolução e desafios. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 15 – 36). Coisas de Ler Edições.

Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquibrios Edições.

#### Processo

**Data de receção** 19-01-2022 **Nº processo** 115882 **Registo de acreditação** CCPFC/ACC-114242/22

**Data do despacho** 14-02-2022 **Nº ofício** 1081 **Data de validade** 14-02-2025

**Estado do Processo** C/ Despacho - Acreditado

# Anexo 2. Poster do Projeto no 12.º Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente



## Aprendizagem socio-emocional na sala de aula: O desenvolvimento de uma formação para professores



Paula Vagos<sup>1,2</sup>, Maria Castanheira<sup>1</sup>, & Ana Xavier<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Portucalense Infante D. Henrique

<sup>2</sup>Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo Comportamental (CINEICC)

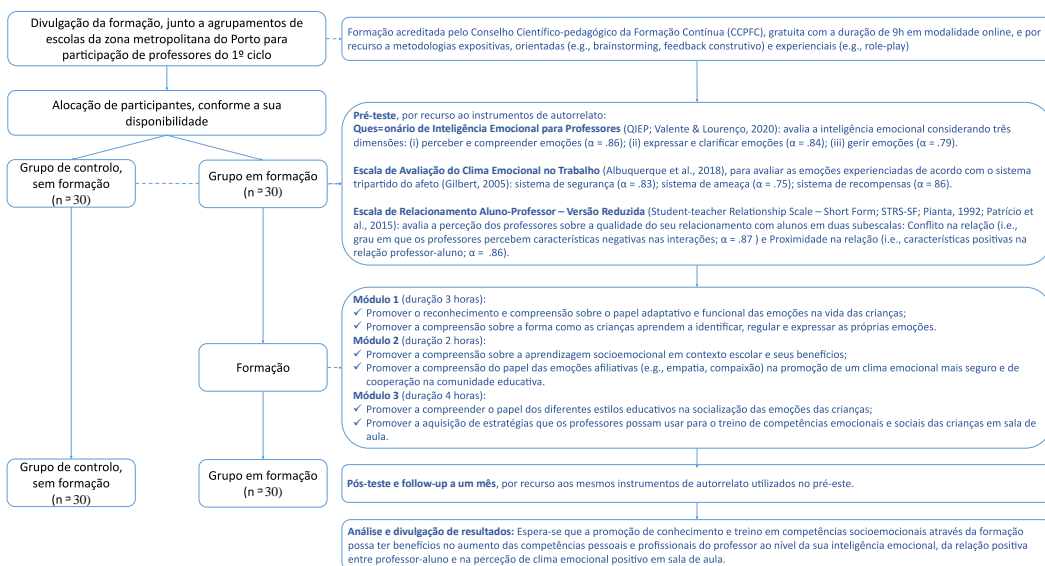
### INTRODUÇÃO

- Competências socioemocionais envolvem um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes envolvidas no reconhecer e gerir as próprias emoções.
- Promover as competências socioemocionais dos os professores tem trazido benefícios no aumento destas competências socioemocionais, do seu bem-estar e da sua perceção de autoeficácia (Jennings & Greenberg, 2009; Marques et al., 2019).
- As competências do professor são aplicadas ao seu papel de facilitador de aprendizagens académicas e das competências emocionais e sociais dos seus alunos na sala de aula (Durlak & DuPre, 2008).

Como formar professores para agirem de forma sistematizada para a promoção das competências socioemocionais dos seus alunos em sala de aula?

Que efeitos esta formação terá na inteligência emocional de professores e na sua perceção do clima emocional de sala de aula?

### PROCEDIMENTO PARA IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO "nome"



### REFERÊNCIAS

Albuquerque, I., Matos, M., Galhardo, A., Cunha, M., Palmeira, L., Lima, M., Gilbert, P., & Irons, C. (2018). The Emotional Climate in Organizations Scales: Psychometric properties and factorial structure. Manuscript in preparation.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. O. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51.

Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the Student-Teacher Relationship Scale-Short Form. *The Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29>

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do "Emotional Skills and Competence Questionnaire". *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, 7(1), 12-24.

Organizadores:



Apoio:



Parceiros:



## Anexo 3. Poster de Divulgação da Formação

# FORMAÇÃO DE CURTADURAÇÃO PARA PROFESSORES

## Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Online, Via Zoom

10 Maio 2020 14h-17h

16 Maio 2020 14h-17h

24 Maio 2020 14h-17h

31 Maio 2020 14h-17h

Qual o papel das emoções na vida das crianças e na sua aprendizagem?

Como é que as crianças aprendem a identificar, expressar e regular as emoções?

De que forma podemos promover a aprendizagem socioemocional na sala de aula?

- 1 Formação gratuita e acreditada pelo Conselho Científico-pedagógico de Formação Contínua
- 2 Duração total de 9 horas
- 3 Metodologia Teórico-Prática
- 4 Formadoras: Ana Xavier, Paula Vagos e Maria Castanheira
- 5 Avaliação dos Formandos: Portfólio sobre aplicabilidade dos conteúdos trabalhados

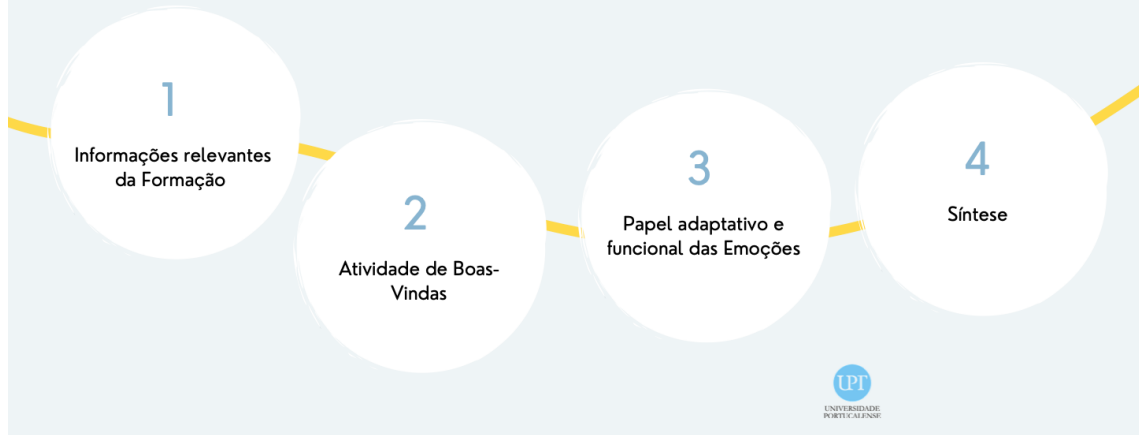
SUJEITO A INSCRIÇÕES

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf-XoOrrhwRWYoLgVtdGdhqY2LdH4i\\_ZHqGcvFK5ZkpUAA/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf-XoOrrhwRWYoLgVtdGdhqY2LdH4i_ZHqGcvFK5ZkpUAA/viewform?usp=pp_url)

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE DEPARTAMENTO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO



## PLANO DA SESSÃO

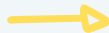


### A FORMAÇÃO...

## Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

(9 horas)

Professores do 1º ciclo do ensino básico



Aquisição de competências para reconhecer e promover nos seus alunos Competências Socioemocionais

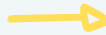


#### Temáticas:

- Papel adaptativo e funcional das emoções na vida dos indivíduos
- Forma como as crianças aprendem a identificar, regular e expressar as próprias emoções
- Papel das emoções afiliativas (e.g., empatia, compaixão) na promoção de um clima emocional seguro e de cooperação na comunidade educativa
- Papel dos diferentes estilos educativos na socialização das emoções das crianças

A FORMAÇÃO...  
**Promção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**  
 (9 horas)

Formação ACREDITADA pelo  
 Conselho Científico-pedagógico de  
 Formação Contínua



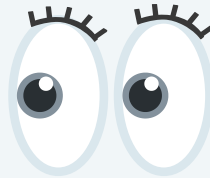
**PORTFÓLIO INDIVIDUAL**  
 Casos de situações reais onde existia expressão/ vivência  
 emocional por parte da criança  
 Identificação de plano de ação de resolução das situações



**BEM-VINDOS!**

## Mito ou Verdade?

1. O ser humano nasce com emoções.
2. Existem emoções boas e emoções más.
3. Todos os indivíduos experimentam emoções positivas e negativas.
4. Deixar que os outros percebam que me sinto em baixo é sinal de fraqueza.
5. Tentar controlar as emoções é sinónimo de comportar-me como um robot.
6. As emoções dolorosas são intermináveis e duram o dia todo.
7. Se os outros não aprovam como me sinto, então eu não deveria sentir-me assim.
8. Quando o meu aluno sente medo (ou outra emoção negativa), ajuda dizer “não pensar nisso” ou “não fiques assim”.



<https://www.youtube.com/watch?v=wXdy6qQuct0>

## AFETO - EMOÇÃO - SENTIMENTO

### A

Estado psíquico elementar que corresponde a uma avaliação positiva ou negativa da realidade.

### E

Estado do organismo decorrente de uma situação que desencadeia alterações psicológicas e expressivas internas e de curta duração.

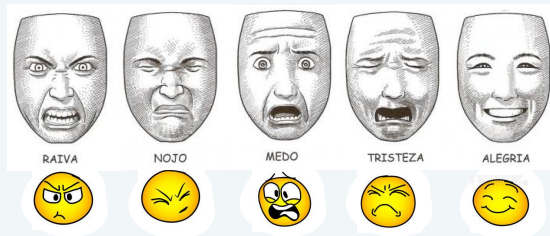
### S

Tipo de Afeto que corresponde a estados psíquicos mais íntimos e privados, relativamente estáveis e de intensidade moderada, que se prolongam no tempo. Envolve a tomada de consciência e a interiorização da forma como somos afetados por uma realidade.

## EMOÇÕES PRIMÁRIAS

Estado do organismo decorrente de uma situação que desencadeia alterações psicológicas e expressivas internas e de curta duração.

5 Emoções Básicas: **Alegria**, **Tristeza**, **Medo**, **Raiva** e **Nojo**.



## O FUNCIONAMENTO CÉREBRO HUMANO

“Mais vale  
prevenir do  
que remediar.”



Função adaptativa da **EMOÇÕES** :

- As emoções guiam os nossos objetivos (sociais), respondem se somos ameaçados ou bem-sucedidos.
- As emoções e os sistemas de regulação de afeto (focados na ameaça versus focados no afeto positivo) guiam os nossos objetivos biossociais.

## EMOÇÕES



Temos emoções que nos ajudam com 3 coisas fundamentais na vida, incluindo:

1. Lidar com ameaças;
2. Procurar e ter uma motivação para alcançar e adquirir recursos;
3. Contentamento e tranquilidade.



## Sistema Focobra Ameaça e Autoproteção



- SENSAÇÕES CORPORAIS: Tensão; Batimento cardíaco acelerado; Pressão para agir
- PENSAMENTOS/ ATENÇÃO: Focado na ameaça; Restrito
- COMPORTAMENTO: Lutar; Fugir; Paralisar

**EMOÇÕES:** RAIVA, ANSIEDADE, NOJO



Processamento da Ameaça e do Perigo com o objetivo de defesa e de autoproteção para a sobrevivência

- Área cerebral envolva: Amígdala
- Hormonas: Adrenalina/ Cortisol

## Exemplos

1

Visita de estudo com um grupo de alunos.

Uma das crianças tropeça e cai.

- O que sente a criança? O que pensa? O que faz?
- O que sente o professor? O que pensa? O que faz?

## Exemplos

2

Uma criança que insistentemente quer responder e o professor não lhe dá a palavra.

- O que sente a criança? O que pensa? O que faz?
- O que sente o professor? O que pensa? O que faz?



## Sistema Focado Afeito Positivo

SENSAÇÕES CORPORAIS: Ativação; Aumento do batimento cardíaco; Pressão para agir; Perturbação do sono

PENSAMENTOS/ ATENÇÃO: Focado no prazer; Conseguir coisas; Explorar

COMPORTAMENTO: Perseguir objetivos; Socializar; Sem descanso; Celebrar

**EMOÇÕES:** PRAZER, ENERGIA, VITALIDADE

Sistema focado na obtenção de recursos: Querer, atingir, procurar, consumir

- Área cerebral: Núcleo Accumbens
- Hormonas: Dopamina



## Exemplos

3

O aluno estudou para no teste obter um resultado positivo. Ao receber a nota verificou que o objetivo foi atingido.

- O que a criança sente? Pensa? Age?
- O que o professor sente? Pensa ? Age?

## Exemplos

4

O aluno estudou para no teste obter um resultado positivo, mas o resultado não foi o que esperava.

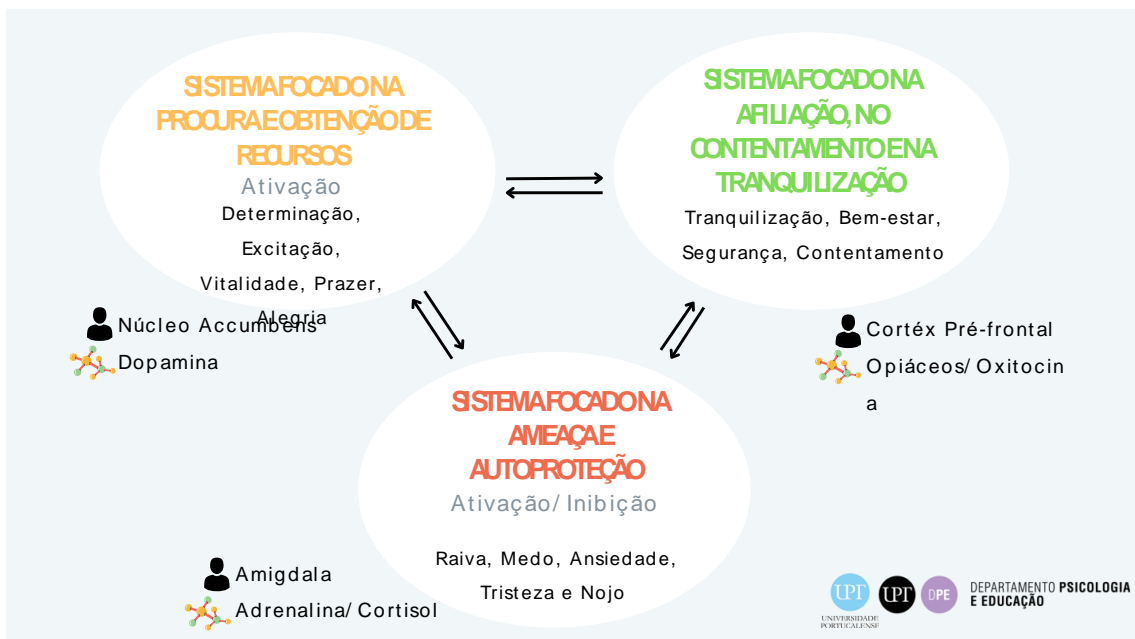
- O que a criança sente? Pensa? Age?
- O que o professor sente? Pensa ? Age?

## Exemplo

5

Um aluno fica doente e recebe uma carta da turma com votos de rápidas melhoras e a reconhecer a importância da presença dele:

- O que terá motivado o grupo de crianças para esta ação?
- O que sente? O que pensa? Como age?





TRANQUILIZAÇÃO, BEM-ESTAR



SENSAÇÕES CORPORAIS

- Calma
- Lentificado
- Bem-estar
- Calor

PENSAMENTOS/ ATENÇÃO

- Aberto (não restrito)
- Reflexivo
- Pró-social

COMPORTAMENTO

- Pacífico
- Gentil
- Pró-social



COMO PROMOVER EM SALA DE AULA UM AMBIENTE HARMONIOSO?

Num processo de ensino-aprendizagem com desafios e obstáculos podemos ter diferentes comportamentos das crianças:

- Quem mantém a motivação e resiliência perante o obstáculo (erro/ fracasso);
- Quem desiste facilmente perante o obstáculo (erro/ fracasso);
- Quem manifesta comportamentos disruptivos/ reativos perante o obstáculo (erro/ fracasso).

## Expressão Emocional e Desenvolvimento Emocional



<https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>



## EMOÇÕES SECUNDÁRIAS

São Emoções complexas que resultam da combinação de Emoções Primárias e do desenvolvimento e interação com os demais, de acordo com a cultura e o contexto. Apesar de terem bases similares não são universais e não se expresam necessariamente por gestos emocionais.

5 exemplos de Emoções Secundárias: **Vergonha**, **Culpa**, **Orgulho**, **Prazer** e **Ciúme**.



## ARETER...

- As emoções podem ser divididas em dois grupos: aquelas que envolvem fuga, recuo ou comportamento de afastamento (**Emoções Focadas na Ameaça-Defesa**) e aquelas que envolvem atração, aproximação ou comportamento pró-social (**Emoções Focadas no Afeto Positivo**).
- As emoções focam e **direcionam a atenção** para aquilo que é mais importante naquele momento e influenciam a forma como agimos.
- A **avaliação cognitiva é crucial para o entendimento** das emoções.
- No processo ensino-aprendizagem face aos desafios existem diferentes respostas: **Perseverança, Desistência, Agressividade**.
- As **experiências precoces de vida moldam** a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo.

## PRÓXIMA DA SESSÃO

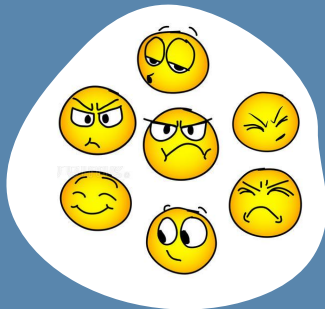


### Sessão nº2

17 de Maio de 2022  
18h-20h  
Online, Via Zoom



## AGRADECEMOS A ATENÇÃO!





### Anexo 5. Sessão 2 da Formação

FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO PARA PROFESSORES

## Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Formadoras: [Logos]

2021-2022






FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO PARA PROFESSORES

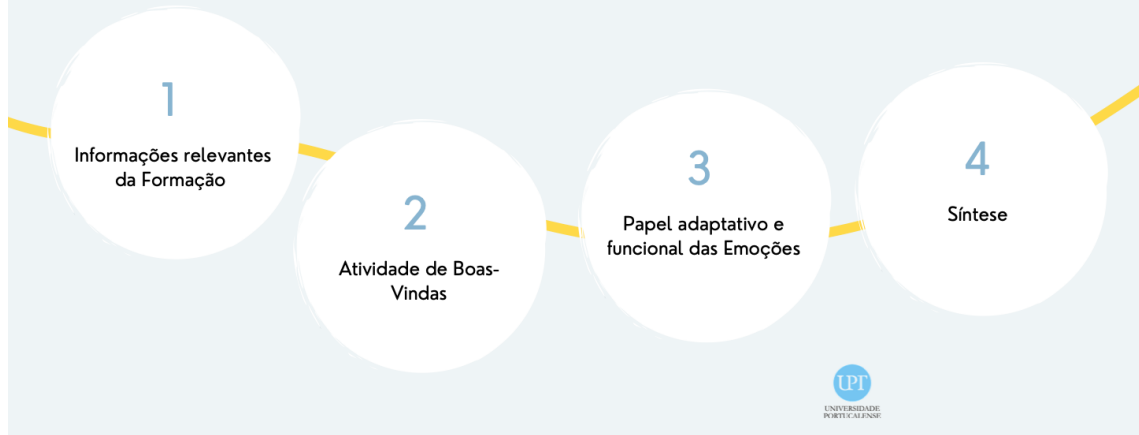
## Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

SESSÃO Nº2  
MÓDULO 2

2021-2022


## PLANO DA SESSÃO



### SÍNTESE...

- As emoções podem ser divididas em dois grupos: aquelas que envolvem fuga, recuo ou comportamento de afastamento (**Emoções Focadas na Ameaça-Defesa**) e aquelas que envolvem atração, aproximação ou comportamento pró-social (**Emoções Focadas no Afeto Positivo**).
- As emoções focam e **direcionam a atenção** para aquilo que é mais importante naquele momento e influenciam a forma como agimos.
- A **avaliação cognitiva é crucial para o entendimento** das emoções.
- No processo ensino-aprendizagem face aos desafios existem diferentes respostas: **Perseverança, Desistência, Agressividade**.
- As **experiências precoces de vida moldam** a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo.

## APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL

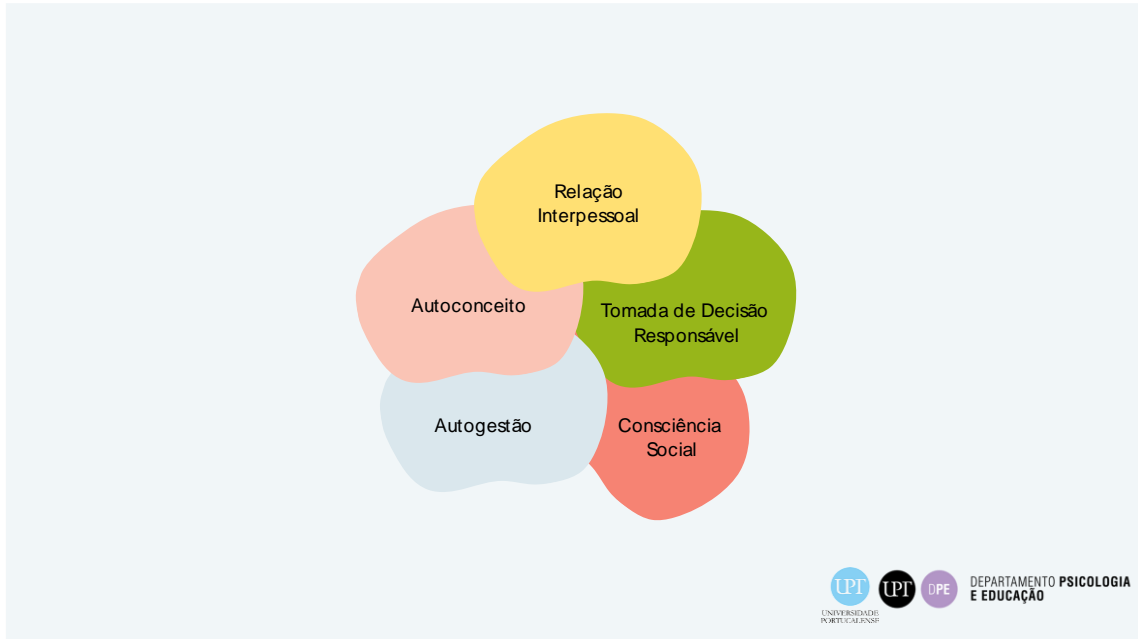
### Educação **Social** e **Emocional**

processo educativo ininterrupto que acontece em vários contextos e tem como finalidade o desenvolvimento humano



Componentes: **COGNITIVA**, **EMOCIONAL**, **SOCIAL** E **COMPORTAMENTAL**

Processo de aquisição de competências essenciais para reconhecer e gerir emoções, definir e atingir objetivos positivos, apreciar as perspetivas dos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos, tomar decisões responsáveis e lidar com situações interpessoais de forma construtiva.



### COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Capacidade de integrar pensamento, sentimento e comportamento para alcançar objetivos interpessoais e resultados sociais.



### COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

A capacidade de regular eficazmente as emoções de alguém para atingir seu objetivo.



Competências  $\neq$  Aptidões

## NA ESCOLA

As competências socioemocionais são fundamentais para o sucesso escolar e pessoal dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.



- Comportamentos pró-sociais
- Autoconceito
- Autoimagem

- Habilidades de resolução de problemas
- Habilidades de comunicação
- Habilidades de trabalho em grupo
- Habilidades de liderança

2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020





**ARETER...**

- **Para quê promover as competências socioemocionais?** Resultados positivos ao longo da vida

**Nível comportamental:** Aumento da capacidade para regular a atenção;

**Bem-estar emocional e saúde mental:** Diminuição da ansiedade e depressão; Aumento da capacidade para prestar atenção; Menor reatividade; Maior ligação social (e.g., com os amigos);

**Aprendizagem:** Melhoria das competências sociais; Melhoria do desempenho académico.

- **Competências Socioemocionais** enquanto variável **preditora** de **saúde mental, bem-estar e desempenho académico.**
- Competências Socioemocionais são **cruciais para a adaptação das crianças** às exigências da sociedade.

**Professores têm um papel importante na generalização** destas competências.

## PRÓXIMA DA SESSÃO

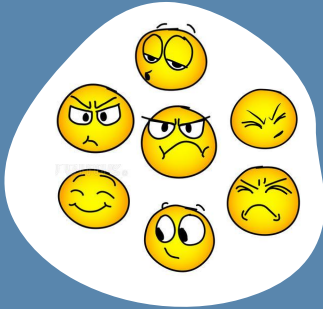


### Sessão nº3

24 de Maio de 2022  
18h-20h  
Online, Via Zoom



AGRADECEMOS  
A ATENÇÃO!





### Anexo 6. Sessão 3 da Formação

FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO PARA PROFESSORES

**Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Formadoras: [Logos of participating institutions]

2022

1-2022




FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO PARA PROFESSORES

**Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**SESSÃO Nº3**

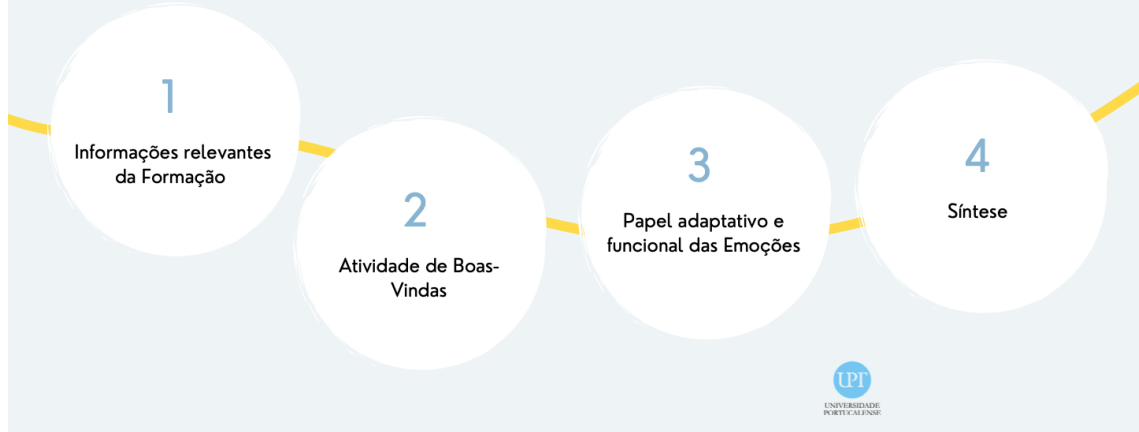
**MÓDULO 3**

2022

1-2022




## PLANO DA SESSÃO



### SÍNTESE...

- **Para quê promover as competências socioemocionais?** Resultados positivos ao longo da vida

**Nível comportamental:** Aumento da capacidade para regular a atenção;

**Bem-estar emocional e saúde mental:** Diminuição da ansiedade e depressão; Aumento da capacidade para prestar atenção; Menor reatividade; Maior ligação social (e.g., com os amigos);

**Aprendizagem:** Melhoria das competências sociais; Melhoria do desempenho académico.

- **Competências Socioemocionais** enquanto variável **preditora** de **saúde mental, bem-estar e desempenho académico**.
- Competências Socioemocionais são **cruciais para a adaptação das crianças** às exigências da sociedade.
- **Professores têm um papel importante na generalização** destas competências.

“Padrões de base biológica, episódicos e de curta duração, de percepção, experiência, fisiologia, ação e comunicação, que ocorrem em resposta a desafios físicos e sociais e a oportunidades específicas.”

São igualmente construídas cognitivamente e culturalmente porque as interpretações dos eventos, as nossas avaliações sobre as emoções e como lidamos com elas também fazem parte da complexidade da experiência e expressão emocional.

201

UPT UNIVERSIDADE PORTUGALENSE DPE DEPARTAMENTO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

<https://www.youtube.com/watch?v=fyO8pvpnTdE>

UPT UNIVERSIDADE PORTUGALENSE DPE DEPARTAMENTO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

A socialização das emoções está sempre presente no contato diário das crianças com pais, professores, cuidadores e colegas/ pares.

Tanto os pais quanto os **PROFESSORES** destacam-se como socializadores da competência emocional das crianças, proporcionando experiências que promovem ou impedem seu desenvolvimento.

Contribuição da socialização parental das emoções para a competência emocional das crianças é através de:

- **Modelamento da expressão emocional;**
- **Ensinar sobre emoções;**
- **Reações às emoções das crianças.**

## Opção do Professor

- Passam uma quantidade significativa de tempo com crianças.
- São frequentemente entendidos como exemplo e fonte de segurança emocional para as crianças.
- A maneira como os professores lidam com suas próprias experiências emocionais contribuem, sem dúvida, para a socialização da competência emocional dos alunos.

**HABILIDADE EMOCIONAIS**

- Perceber as emoções do próprio e dos outros
- Compreender as emoções
- Gestão de emoções
- Utilizar as emoções para facilitar a cognição e a ação

UPT UNIVERSIDADE PORTUGALENSE DPE DEPARTAMENTO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

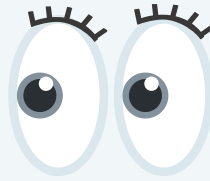
**3 MECANISMOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS EMOCÕES**

- Modelamento da expressão emocional;
- Reações às emoções das crianças;
- Ensinar sobre emoções.

UPT UNIVERSIDADE PORTUGALENSE DPE DEPARTAMENTO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

- **Modelamento da expressão emocional;**

A partir das expressões emocionais dos adultos, as crianças também aprendem quais os comportamentos que podem acompanhar as diferentes emoções e as prováveis reações dos outros.



<https://www.youtube.com/watch?v=UD9m5n-ZpB0>



**ARETER...**

- Os **Professores** são **socializadores da competência emocional das crianças**, proporcionando experiências que promovem ou impedem o seu desenvolvimento.
- Os **Professores** são a **principal fonte de segurança** da criança no contexto escolar.
- A maneira como os professores lidam com suas próprias experiências emocionais contribuem positiva ou negativamente para a socialização da competência emocional dos alunos.
- **Inteligência Emocional** - (1) **perceber** as emoções do próprio e dos outros; (2) utilizar as emoções para facilitar a cognição e a ação; (3) **compreender** as emoções; (4) **gestão** de emoções.
- 3 mecanismos da socialização das emoções: **Modelamento da expressão emocional**; Reações às emoções das crianças; Ensinar sobre emoções.

## PRÓXIMA DA SESSÃO

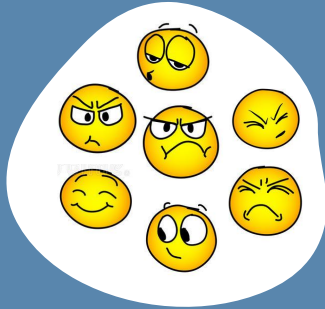


### Sessão nº3

24 de Maio de 2022  
18h-20h  
Online, Via Zoom



AGRADECEMOS  
A ATENÇÃO!





### Anexo 7. Sessão 4 da Formação

FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO PARA PROFESSORES

## Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Formadoras: [Logos of participating institutions]

2021-2022  
1-2022






DEPARTAMENTO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO





FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO PARA PROFESSORES

## Promoção de Competências Socioemocionais em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico



SESSÃO Nº4  
MÓDULO 4

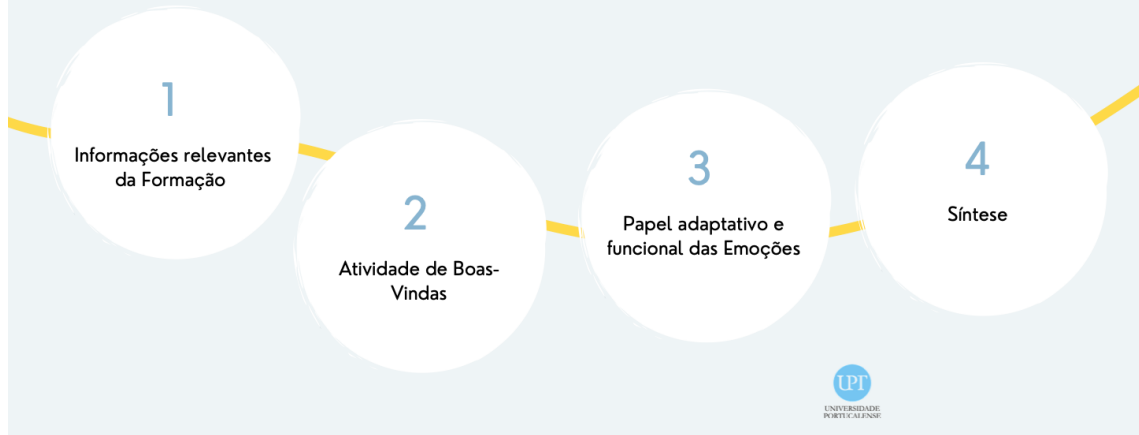
2021-2022  
1-2022

DEPARTAMENTO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO



## PLANO DA SESSÃO



### SÍNTESE...

- Os **Professores** são **socializadores da competência emocional das crianças**, proporcionando experiências que promovem ou impedem o seu desenvolvimento.
- Os **Professores** são a **principal fonte de segurança** da criança no contexto escolar.
- A maneira como os professores lidam com suas próprias experiências emocionais contribui positiva ou negativamente para a socialização da competência emocional dos alunos.
- **Inteligência Emocional** - (1) **perceber** as emoções do próprio e dos outros; (2) utilizar as emoções para facilitar a cognição e a ação; (3) **compreender** as emoções; (4) **gestão** de emoções.
- 3 mecanismos da socialização das emoções: **Modelamento da expressão emocional**; Reações às emoções das crianças; Ensinar sobre emoções.

### 3 MECANISMOS DE SOCIALIZAÇÃO DAS EMOÇÕES

- Modelamento da expressão emocional; ✓
- Reações às emoções das crianças;
- Ensinar sobre emoções.

- Reações às emoções das crianças:

O encorajamento das emoções, como aceitar as emoções das crianças ou confortar as crianças quando se sentem chateadas, ensina-as a tolerar e regular as suas emoções.





### ESTRATÉGIAS FACILITADORAS

- Empatia
- Reforço positivo
- Elogio/ Reconhecimento
- Contacto físico
- Validação emocional



### ESTRATÉGIAS INEFICAZES

- Julgar/ Criticar
- Ridicularizar
- Castigar ou Punir
- Minimizar a expressão emocional

## VALIDAÇÃO EMOCIONAL

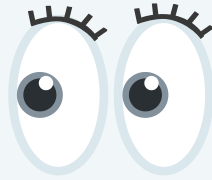
Perceber que, naquele contexto ou de acordo com o modo como a criança percebe as coisas, é legítimo, normal e expectável o que está a pensar e a sentir.

### A validação pode mostrar que:

- "Estou a ouvir-te."
- "Eu entendo."
- "Eu não te vou julgar."
- "Eu preocupo-me com a relação."
- "Eu posso discordar sem entrar em conflito."

(Leahy, 2005)





<https://www.youtube.com/watch?v=KZBTYViDPIQ>

### VALIDAÇÃO EMOCIONAL

- "Podes estar zangado, compreendo que te sintas zangado, mas não podes expressar a zanga atirando com as cadeiras."
- "Estás a sentir-te alegre, mas não podes pôr-te aos saltos em cima da mesa."

### ELOGIO OU RECONHECIMENTO

- "Boa! Ganhaste a corrida!"
- "Estás mesmo linda com esse laço!"
- "Que desenho tão lindo!"
- "Uau! Deves estar mesmo orgulhoso de ti! Esforçaste-te tanto por estar em silêncio na aula! Não desististe e acabaste por ganhar o jogo!"
- "O teu desenho tem tantas cores!"





- 👉 Escuta ativa
- 👉 Dizer o que quero – em vez do que não quero
- 👉 Criar oportunidades para dizer “sim”
- 👉 Resistir aos rótulos
- 👉 Conectar, descrever e reconhecer, em vez de aconselhar e ralhar
- 👉 Identificar as emoções e as necessidades



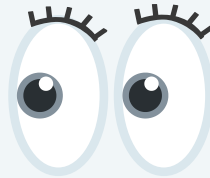
1. "Não fizeste os TPC's?!"
2. "És sempre o mesmo, nunca ouves nada do que digo."
3. "Não chores. Para de chorar!"
4. "Devias estar a fazer o exercício, senão vou-me zangar. Se não fizeres o exercício, vais ficar de castigo."



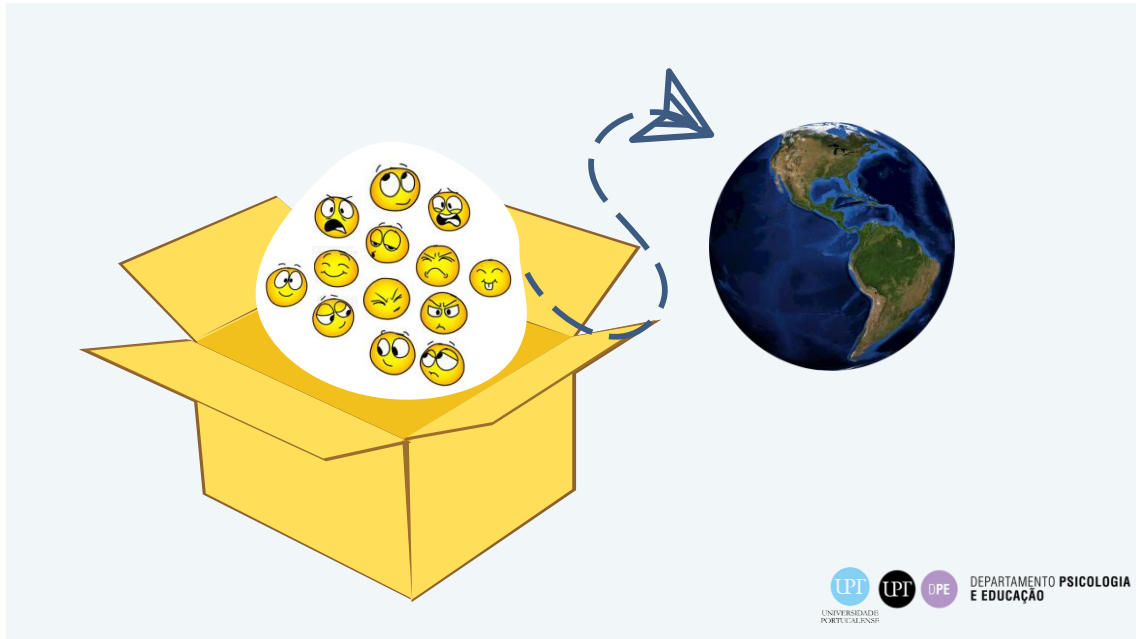
1. "Vi que o TPC de matemática está feito e o de português ficou a meio. Acaba-o, por favor."
2. "Estou a ver que continuas a olhar para o telemóvel enquanto estou a falar contigo."
3. "Estás a sentir-te triste. Como posso ajudar-te?"
4. "Quando vejo que ainda não fizeste o exercício, sinto-me preocupada porque valorizo a tua aprendizagem. Podes dizer-me o que me ouviste dizer?"

- **Ensinar sobre emoções.**

Ensinar envolve o uso de instrução deliberada pelos adultos para ajudar as crianças a associar situações, expressões e palavras em mapas coerentes sobre a experiência emocional.



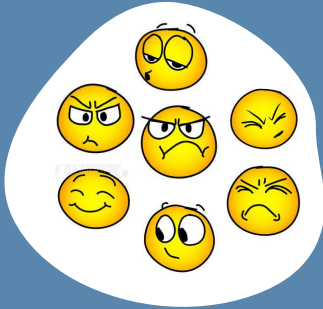
<https://www.youtube.com/watch?v=5LiXgcR7Eys>



## ARETER...

- As emoções podem ser divididas em dois grupos: aquelas que envolvem fuga, recuo ou comportamento de afastamento (**Emoções Focadas na Ameaça-Defesa**) e aquelas que envolvem atração, aproximação ou comportamento pró-social (**Emoções Focadas no Afeto Positivo**).
- Competências Socioemocionais são preditoras de saúde mental, bem-estar e desempenho académico.
- As **experiências precoces de vida moldam** a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo.
- A maneira como os professores lidam com suas próprias experiências emocionais contribui positiva ou negativamente para a socialização da competência emocional dos alunos.
- Os **Professores são socializadores da competência emocional das crianças**, proporcionando experiências que promovem ou impedem o desenvolvimento emocional das crianças.
- 3 formas de Socialização das Emoções: **Modelamento da expressão emocional; Reações às emoções das crianças; Ensinar sobre emoções.**

**AGRADECEMOS  
A ATENÇÃO!**



## Anexo 8. Análise Qualitativa dos Portefólios

**Tabela 2**

*Categorias e subcategorias, número de referências e exemplos*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Participantes</b>	<b>Exemplos</b>
Perceber e Compreender Emoções	Autoavaliação	5	<p>“Senti uma vontade imensa de reagir.”</p> <p>“Sentia que não tinha forças ...”</p> <p>“... fica nervosa e levanta a voz ...”</p> <p>“Sinto tensão, calores e raiva. Tenho o meu pensamento focado na frustração e na ameaça que aquela mãe representa para mim e para o sucesso académico do filho.”</p>
	Heteroavaliação	9	<p>“O aluno manifesta raiva, tristeza e medo ...”</p> <p>“Acredito que este sente uma necessidade imensa de chamar a atenção do adulto.”</p> <p>“Revela dificuldades na gestão da frustração...”</p> <p>“Ao alimentar as emoções focadas na ameaça-defesa, a professora potenciou o comportamento agressivo do aluno.”</p> <p>“O aluno revela medo do fracasso. Revela baixa auto-estima, com frequência refere que ninguém gosta dele ou quer brincar com eles. A raiva que sente manifesta-se através de comentários depreciativos.”</p>

---

			<p>“A. sente tensão corporal, batimento cardíaco acelerado, suores e calores. Tem o pensamento no medo e na ansiedade que será separar-se da mãe.”</p>
Expressar e Clarificar Emoções	Expressão	2	<p>“Até ao final do tempo previsto para a realização da tarefa não apresentei nenhuma reação.”</p> <p>“...baixei a máscara e expliquei que estava vermelha porque estava a sentir raiva devido à situação ...”</p>
	Clarificação	1	<p>“Só após este desabafo é que consegui perceber a causa de tanto medo, receio e aflição.”</p>
Gerir e Regular Emoções	Autorregulação	2	<p>“Pensei melhor e decidi alhear-me para não entrar em confronto... Procurei manter a calma e ser gentil.”</p> <p>“... estava a fazer respiração pela barriga...”</p>
	Heterorregulação	9	<p>“...dar-lhe tempo para acalmar...”</p> <p>“O aluno ouviu que é legítimo sentir-se assim, mas que precisa de falar com os adultos a sua volta ...”</p> <p>“... insisto que solicitem ajuda das funcionárias para a resolução de problemas de intervalo ...”</p> <p>“O sistema que devo ativar é o sistema de tranquilização. ... escuto, sempre, sem julgamentos os diferentes intervenientes, tento falar com calma e pausadamente e, no final, peço ajuda aos participantes e restantes alunos</p>

---

---

			<p>para resolvermos a situação.”</p> <p>“... partilhei com o aluno algumas estratégias para ele gerir essa emoção quando a sentisse futuramente: ir beber água, ir lavar a cara, dar uma volta à escola, respirar fundo, contar até dez, entre outros.”</p> <p>“Falei com ele, de forma carinhosa, mas com um discurso assertivo e direto.”</p> <p>“... acompanhei-o ao portão e reforcei junto do pai o comportamento adequado nesse dia...”</p> <p>“ Discutir as regras de funcionamento da sala; Refletir sobre as interações dos alunos; Reforçar positivamente; Promover dinâmicas de grupo; Realizar exercícios de respiração.”</p> <p>“As estratégias de socialização das emoções utilizadas com o aluno f. foram: empatia, reforço positivo, elogio, contacto físico e validação emocional.”</p> <p>“Realização de jogos de cooperação entre a turma, que permite a integração do aluno na atividade e a percepção de que o seu contributo é importante para o grupo.”</p>
Outros	Importância	10	<p>“Inscrevi-me na formação na qualidade de mãe de duas crianças e docente de 1º Ciclo do Ensino Básico porque há muito que acredito que quanto mais cedo for desenvolvida a capaci-</p>

---

dade de regulação emocional, mais cedo teremos adultos regulados e equilibrados.”

“Inscrevi-me nesta formação para aprofundar os meus conhecimentos e, sobretudo, aprender mais técnicas para fazer aquilo que tenho procurado fazer de forma intuitiva.”

“Nós temos pouca bagagem na nossa formação inicial nesta área e não podemos agir apenas com base naquilo que a nossa intuição nos diz ...”

“É urgente que se dê mudanças nas mentalidades do corpo docente, de modo a dar resposta a todas as crianças, pois são o palco da educação.”

“É muito importante que os meus alunos desenvolvam todas as competências que necessitam para enfrentar os desafios do século XXI. Sabendo que a educação socioemocional conduz a benefícios emocionais, sociais e académicos nos alunos a médio e longo prazo, não posso descurar essas competências e promoverei de forma intencional.”

Sugestões 2

“Estas 9h não foram suficientes para explorar mais estratégias práticas sobre como desenvolver competências socioemocionais nas crianças ... mereciam ser mais esmiuçadas e discutidas porque o professor tem uma influência forte no modo como os alunos



---

vão aprendendo a reconhecer e gerir  
as suas emoções.”

---

